

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

На правах рукопису

Дєнічєва Ольга Ігорівна

УДК 371(436)

**ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ
В ГІМНАЗІЯХ АВСТРІЇ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник

Лісова Світлана Валеріївна

доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЯХ АВСТРІЇ	11
1.1. Характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження	11
1.2. Аналіз теорії і практики реформування змісту гуманітарної освіти Австрії у працях вітчизняних і зарубіжних компаративістів	33
1.2.1. Освітні реформи у західноєвропейському суспільстві	52
Висновки до розділу 1	63
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНОІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ АВСТРІЇ	66
2.1. Вплив європейських філософських концепцій на розвиток та зміст гуманітарної освіти Австрії	66
2.2. Історико-педагогічний аналіз реформування змісту гуманітарної освіти в системі середньої освіти Австрії (друга половина XX ст. – перше десятиліття XXI ст.)	83
2.3. Соціально-політичні й економічні чинники реформування системи гуманітарної освіти в Австрії	103
2.3.1. Напрями реформування змісту гуманітарної освіти Австрії	116
Висновки до розділу 2	133

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИКА РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ У ПЕРШОМУ ДЕСЯТИЛІТТІ ХХІ СТОЛІТТЯ	136
3.1. Гімназії як структурний компонент загальної середньої освіти Австрії	136
3.2. Особливості трансформації змісту гуманітарних дисциплін в гімназіях Австрії	154
3.3. Перспективи використання австрійського досвіду реформування змісту гуманітарної освіти в Україні	171
Висновки до розділу 3	189
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	195
ДОДАТКИ	231

Вступ

Актуальність дослідження. Глобалізаційні процеси, що впливають на освітні системи багатьох європейських країн, сприяють переосмисленню цілей реформування змісту середньої гуманітарної освіти в Україні. В основу трансформацій вітчизняної освіти покладено європейську систему цінностей, яка визначає сутність людини, розглядає її життя, інтелектуальні здібності та здатність до розвитку з позиції врахування соціально-економічних, культурних потреб і конфесійної ідеології індивіда, про що йдеться в таких документах, як: «Концепція гуманітарної освіти України» (1996 р.), «Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості» (1996 р.), «Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року» (2011 р.). Зазначені документи спрямовують рух реформаційних процесів у напрямі гуманітаризації, покликаної трансформувати структуру та зміст гуманітарної освіти в навчальних закладах різного типу і профілю.

Особливим завданням вітчизняної системи гуманітарної освіти є аналіз відповідного зарубіжного досвіду європейських країн з високим рівнем успішності школярів (згідно результатів міжнародного оцінювання якості знань PISA). Звернення до досвіду реформування змісту гуманітарної освіти Австрії зумовлено рядом чинників (попит на окремі професії, вимоги щодо конкурентоспроможності випускників та міжнародна співпраця країн у науковій, освітній, економічній та культурних сферах), і передусім тим, що активні та послідовні зміни цієї системи привели до суттєвого покращення якості її діяльності.

Реформи в системі загальної освіти Австрії, викликані світовими тенденціями розвитку соціуму та впливом політики Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD), зумовлюють зміни у системі середньої освіти, трансформують зміст її гуманітарної складової та адаптують до сучасних потреб соціуму.

Питання реформування змісту системи гуманітарної освіти є предметом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних учених: австрійських –

Ф. Вайснера, Е. Герер, С. Дермутц, Х. Зіля, М. Краутера, Х. Міттербауер, В. Оберландера, К. Пфайфера, В. Ріделя, П. Тремпа, К. Хагшпиля, К. Хеллінга, Р. Хатчинса, Е. Шранца; вітчизняних – В. Андрущенко, С. Гончаренка, І. Зязюна, С. Крисенка, Н. Лавриченко, Н. Оніщенко; російських: А. Запесоцького, І. Красикова, М. Кудрявцевої, М. Лазутової, О. Ханова, Б. Юдіна та ін.

Окремі аспекти історичного становлення гуманітарної освіти Австрії висвітлено в працях австрійських дослідників: О. Вільманна, Г. Грімма, Г. Енгельбрехта, Г. Румплера, Г. Хафнера, Х. Хербера, Й. Шайпля, а також російських авторів: Б. Вульфсона і А. Джуринського.

Вивченню проблеми розвитку системи гуманітарної освіти в Австрії присвячені праці вітчизняних науковців де, зокрема, висвітлювалися аспекти: демократичних засад її реформування (Л. Антонюк, Л. Ващенко, Т. Зінченко, О. Сахаренко); шляхів трансформацій та особливостей оцінювання навчальних досягнень учнів (Л. Біла, О. Локшина, О. Матвієнко); розвитку середньої освіти (К. Корсак, М. Тадеєва); реформування професійної освіти на етапі старшої школи (О. Дубасенюк, Т. Зінченко, С. Лісова); динамічні зміни в умовах профільного навчання у старших класах (Л. Фаннінгер); розвитку системи освіти західноєвропейських країн (В. Жуковський, О. Овчарук та ін.); співробітництва європейських країн у гуманітарній сфері (С. Крисенко, В. Патійчук та ін.).

Теоретичні засади реформування змісту гуманітарної освіти Австрії всебічно висвітлено в працях австрійських учених, які: досліджували реформування системи середньої гуманітарної освіти та її змісту (Г. Альтріхтер, О. Акс, Г. Пельцермайєр, П. Пош, Д. Трьоглер, П. Штахель та ін.); вивчали інтеграцію багатомовних принципів (А. Скіннер, Б. Хінгер, В. Кофлер); визначали особливості впровадження інтернет-технологій (К. Ленер, К. Маєр, С. Олівієр, П. Резінгер, С. Шрак) і методів диференційованого навчання іноземної мови (К. Церкль).

Актуальність реформування змісту гуманітарної освіти України на засадах практичного досвіду впровадження освітніх процесів в Австрії зумовлена ефективністю реформ у змісті гуманітарних дисциплін, методів контролю та

оцінювання рівня навчальних досягнень учнів у гімназіях різного типу країни, а також стабільно високими показниками підготовки учнів австрійських гуманітарних гімназій. Проте, як засвідчив аналіз наукової літератури, у вітчизняній педагогіці цей досвід та питання його запровадження в Україні є ще недостатньо вивченими, що зумовило вибір теми дисертаційної роботи: **«Тенденції реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконане в межах комплексної науково-дослідної теми кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Становлення та розвиток освіти та виховання в різні історичні періоди"(державний реєстраційний номер 0110U002112). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 10 від 28. 04. 2006 р.) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 8 від 30. 10. 2007 р.).

Мета дослідження – виявити основні тенденції, змістові та процесуальні особливості реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Уточнити понятійно-термінологічний апарат дослідження; з'ясувати стан вивчення проблеми реформування змісту гуманітарної освіти Австрії у працях вітчизняних і зарубіжних компаративістів.

2. Визначити етапи розвитку реформ у системі гуманітарної освіти Австрії (друга половина XX – перше десятиліття XXI ст.).

3. Охарактеризувати теоретичні засади реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії.

4. Виявити особливості діяльності гімназій різного типу у сучасній Австрії.

5. Окреслити можливості використання австрійського досвіду в процесі подальшого реформування змісту гуманітарної освіти в Україні.

Об'єкт дослідження – зміст гуманітарної освіти в гімназіях Австрії.

Предмет дослідження – процес реформування змісту гуманітарної освіти Австрії.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: загальні положення щодо розвитку гуманітарної освіти; основні принципи реформування її змісту; філософські положення про взаємозв'язок соціальної активності індивіда та навколишнього середовища; теорія впливу ринково-орієнтованої економіки на інновації в контексті європейського досвіду; ідеї впливу приватизації на розвиток гімназій різного типу. Важливу роль у роботі відведено компаративному, структурно-генетичному та історико-генетичному підходам у дослідженні тенденцій реформування змісту гуманітарної освіти Австрії. Істотне значення належить: положенням педагогічної компаративістики (М. Адлер, О. Вишневський, Г. Ноль, Р. Олеховські, Г. Онкович); концептуальним засадам реформування змісту середньої освіти (Г. Єгоров, К. Крайнер, Ж. Романова, Г. Хайдер, К. Шмідт); теорії освітніх реформ європейських країн (Л. Березівська, А. Сбруєва, М. Фуллан та ін.); ідеям про модифікацію змісту гуманітарної освіти (Г. Васянович, Л. Губерський, І. Зязюн, В. Кофлер, В. Кремень, С. Лангенфелд, І. Оніщенко, В. Рідель); теоретичним засадам стандартизації змісту освіти (Е. Амтманн, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко, Е. Шалленберг); основним принципам реформування гімназійної освіти (Е. Ананьян, Г. Апфельхалер, О. Бабіна, В. Громовий, С. Кордон, В. Ленц, М. Прішинг).

Джерельну базу дослідження становлять:

– законодавчі акти, що визначають напрями реформування загальної середньої освіти Австрії: національні звіти та доповіді щодо внесення змін у систему освіти Австрії (Nationaler Bildungsbericht Österreich, National Report for Austria on the implementation of the EU Education and Training, 2009); «Закон про організацію навчання й виховання у школах» (Schulunterrichtsgesetz, 1962), «Закон про обов'язкову освіту» (Schulpflichtgesetz, 1985), «Закон про організацію приватної школи» в Австрії (Privatschulgesetz, 1962); навчальні програми; закони України «Про Освіту» (1996), «Про загальну середню освіту» (1999), «Державний стандарт базової і повної середньої освіти» (1999), «Про Національну доктрину

розвитку освіти» (2002), Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття», 1993);

– дослідження: в галузі порівняльної педагогіки з питань реформування системи середньої освіти в країнах німецькомовного регіону (Е. Адам, М. Брумлік, Е. Будінзскі, С. Гепперт, В. Міттер, Т. Радченко, П. Тремп, К. Цорн та ін.); розвитку шляхів та стратегій реформаційних процесів в системі базової освіти Австрії (Т. Бондарчук, Л. Данилова, О. Матвієнко, М. М'яковський та ін.);

– матеріали вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної періодики: «Гуманітарні науки», «Рідна школа», «Педагогіка», «Педагогіка толерантності», «Порівняльно-педагогічні студії», «Освіта», «Шлях освіти»; та зарубіжних: «Wissenplus», «Zeitschrift fur Hochschulentwicklung», «Zeitschrift fur Padagogik», «Comparative Education», «Current Issues in Comparative Education», «European Journal of Teacher Education», «Journal fur Schulentwicklung» та ін.;

– інтернет-ресурси Міністерства науки, культури і освіти Австрії, Євробази (EURODICE), науково-дослідницького інституту інновацій і розвитку австрійської шкільної освіти (Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des osterreichischen Schulwesens), педагогічного порталу (Fachportal Padagogik).

Методи дослідження. Мета і предмет дослідження зумовили вибір таких методів, як: загальнонаукові, в тому числі, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, що уможливило вивчення праць вітчизняних і зарубіжних учених та нормативних документів освітніх реформ в Австрії та Україні; метод аналізу базових понять, який використовувався для обробки та формування понятійно-термінологічного поля дослідження; діахроний та порівняльно-історичний (для аналізу особливостей еволюції ідеологічного змісту гуманітарної освіти і визначення етапів реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії); структурно-генетичний, що використовувався для виокремлення структурних складових при реформуванні змісту гуманітарної освіти; систематизація, що передбачала виявлення зв'язків реформаційних процесів у змісті гуманітарної освіти; метод наукової екстраполяції, який дозволив визначити можливості

впровадження австрійського досвіду реформування змісту гуманітарної освіти в процесі подальшого розвитку середньої гуманітарної освіти в Україні.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше у вітчизняній науці подано цілісну характеристику реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії; визначено ряд реформаційних процесів у системі середньої освіти Австрії другої половини ХХ ст. – перше десятиліття ХХІ ст.; виокремлено етапи реформування її змісту; системно охарактеризовано основні напрями модернізації гуманітарних дисциплін в австрійських гімназіях різного типу (гуманітарних та приватних релігійних гімназій);

удосконалено: основні поняття дослідження («освітня реформа», «гуманітарна освіта», «зміст гуманітарної освіти», «реформування змісту освіти», «модернізація», «освітні стандарти», «гімназія»); розкрито зміст чинників впливу на здійснення реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії (процеси політичної й економічної глобалізації, інформатизація, гуманітаризація); тенденції реформування змісту гуманітарної освіти на сучасному етапі;

подальшого розвитку набула систематизація понятійно-термінологічного апарату щодо реформування змісту гуманітарної освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці навчальних курсів з історії педагогіки та порівняльної педагогіки, які викладаються в процесі підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ України. Проведене дослідження уможливило використання його матеріалів і висновків для здійснення подальшої науково-дослідницької роботи щодо модернізації змісту гуманітарної освіти в гімназіях України, яка стає більш актуальною в контексті інтеграції нашої держави в європейський простір.

Джерельна база дисертаційної роботи може бути використана дослідниками в галузі теорії та історії педагогіки, філософії освіти, порівняльної педагогіки. Окремі висновки дослідження можуть бути корисними для подальшого реформування гуманітарної освіти в Україні шляхом використання новітніх тенденцій розвитку сучасного європейського суспільства, а також підвищення

ефективності реалізації концепції гармонійного і всебічного розвитку індивіда та творчого використання практичного досвіду вивчення гуманітарних дисциплін.

Апробація результатів дослідження. Основні положення презентовано у публікаціях та обговорено на наукових конференціях, зокрема, *міжнародних*: «Європейська і Євроатлантична інтеграція та транскордонне співробітництво» (Луцьк, 2008), «Вивчення та викладання іноземних мов: уміння XXI століття» (Житомир, 2008), «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2009), «Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість» (Умань, 2010), «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2010), «Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози» (Умань, 2011), «Українська освіта в європейському інформаційному просторі» (Житомир, 2012), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2014); *всеукраїнських*: II Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця» (Полтава, 2015).

Публікації. Результати дослідження представлено у 10 публікаціях (одноосібних), з яких: 7 – у провідних наукових фахових виданнях, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 2 – у матеріалах конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (363 найменувань, з яких 204 – німецькою й англійською мовами) та 4 додатків на 30 сторінках. Загальний обсяг роботи – 260 сторінок, з якого основного тексту – 194 сторінки. Дисертація містить 2 таблиці, 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЯХ АВСТРІЇ

1.1. Характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження

Істотного значення у порівняльно-педагогічному дослідженні набуває аналіз і характеристика понятійно-термінологічного апарату. Понятійно-термінологічний апарат складається з термінів і понять, які окреслюють зміст дослідження.

У науково-педагогічній літературі європейського регіону (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Україна) поняття «гуманітарна освіта» є предметом наукового дослідження багатьох вчених Г. Альтріхтера, М. Карноя, В. Міттера, О. Матвієнко, П. Тремпа, які ототожнюють «гуманітарну освіту» із «культурною» (*kulturell*), «духовною» (*geistig*), «ліберальною» (*liberal*). Зміст «гуманітарної освіти» вивчається у світлі соціальних, політичних, історичних змін і реформ, які впливають на сутність та моделюють контекст означеного поняття, адаптують його (зміст поняття) до сучасності [106; 165–168; 193; 287–288; 346].

Отже, смислову структуру дослідження утворюють такі поняття: «освітня реформа», «гуманітарна освіта», «зміст гуманітарної освіти», «реформування змісту освіти», «модернізація», «освітні стандарти», «гімназія» (див. Додаток Д).

Поняття «*реформа*» у німецькомовній літературі (Великому енциклопедичному словнику Майєрса *Meyers Großes Konversationslexikon* та економічній енциклопедії *Oekonomische Encyklopädie von J. G. Krünitz*) трактується як процес поліпшення стану речей за умови усунення недоліків; заплановане перетворення; процеси реорганізації, реструктуризації, перебудови, які здійснюються відповідно до законодавчих документів, не порушуючи основи існуючої структури [285, с. 687; 296, с. 422]. Словник Дудена дає таке визначення *реформи* – це запланована реструктуризація, реорганізація, удосконалення статусу-кво (без істотних змін у духовній та культурній основах) [214, с. 558]. З

формальної точки зору, реформою також називається нововведення будь-якого змісту [148, с. 502]. За матеріалами електронних довідкових джерел, *реформа* – це ретельно сплановане, і ненасильницьке перетворення існуючих умов і систем [341]. Спираючись на запропоновані визначення, ми зробили попередній висновок, що *реформа* – це певна перебудова, здійснена в межах існуючої освітньої системи внаслідок оновлення освітньо-нормативної документації. (Тут і далі переклад з російської, англійської та німецької мов наш. – О. Денічева).

Розглянемо трактування поняття «*освітня реформа*» у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Г. Альтріхтера, Л. Березівської, А. Сбруєвої, П. Тремпа, І. Ченга, М. Карноя, К. Шміда, Г. Хафнера та ін.).

Сучасний вітчизняний компаративіст А. Сбруєва розглядає «освітню реформу» як наслідковий процес соціальних зрушень – політичних, адміністративних, економічних, що призводить до трансформацій у системі (початкової, середньої, вищої) освіти. Детальне трактування «освітньої реформи» здійснюється у двох контекстах: політичному і освітньому. У першому контексті розглядається вплив держави на впровадження структурних змін на всіх освітніх рівнях (початковому, середньому, вищому) тобто зміни упроваджуються за схемою «згори-вниз». У другому освітньому контексті за рахунок єдності політичних, наукових та освітніх нововведень відбуваються зміни, які призводять до оновлення педагогічних процесів, переорієнтації середніх навчальних закладів [134, с. 67–68].

Вітчизняна дослідниця Л. Березівська у своїй роботі «Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті» розглядає освітні реформи в процесі розвитку загальної системи освіти. Вона використовує поняття «шкільна реформа», що є близьким за значенням до освітньої реформи. Дослідниця вважає, що шкільна реформа є результатом проведення змін у системі загальної освіти і здійснюється під впливом соціально-економічних та політичних подій у будь-якій країні. Як і А. Сбруєва, Л. Березівська наголошує на тому, що шкільна реформа відбувається у двох

напрямах: 1) «згори-вниз» (політика держави щодо введення реформ) та 2) «знизу-вгору» (вплив громадськості на проведення реформ) [12, с. 26].

Значення терміну «освітня реформа», згідно з науковою теорією австрійського вченого Г. Альтріхтера, деякою мірою ототожнюється із сутністю поняття «зміна». Такі зміни у внутрішній структурі свого існування розглядаються як процес і результат цього процесу. Проте встановити відношення термінів «реформа» і «зміна» не завжди вдається, оскільки зміни можна досліджувати як індивідуально, так і на рівні соціуму (мікро- і макро- групи) [165, с. 2]. Результати аналізу змісту цього поняття залежать від контексту, площини дослідження: освітньої, соціальної, культурної, політичної, релігійної та ін. Причому функції змін варіюються залежно від лінії аналізу і точок зору індивіду.

Німецький педагог П. Тремп вважає, що поняття «освітня реформа» в освітньому контексті близьке за змістом до терміну «реформація». Обидва слова розтлумачуються як комплекс змін і нововведень, який фокусується на структурних, зовнішніх і внутрішніх перетвореннях у системі освіти. Реформування системи освіти, за П. Тремпом, повинно враховувати особливості розвитку країни, її традиції та звичаї. Процес реформування означає своєрідну форму контролю з боку держави. Здійснення реформ передбачає впровадження певних дій, які забезпечують інновації у системі освіти: зміни навчальних програм, планів, розкладу годин у середніх і вищих навчальних закладах освіти [346, с. 17–18].

У свою чергу, поняття «освітня реформа» у працях німецького компаративіста В. Міттера характеризується як складний процес, який здійснюється в межах правового й адміністративного регулювання з боку держави; спрямований на впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчанні, відходження від норм селективного характеру в системі освіти німецькомовних держав (Австрія, Німеччина, Швейцарія); націлений на «гармонізацію» структури системи освіти (гнучкість переходу від початкової до середньої школи). «Освітня реформа», на думку автора – це процес, що розв’язує

суперечність між ефективністю інтегрованої моделі школи, диференційованим підходом у навчанні в гімназіях і системою освіти в експериментальних школах [287, с. 182–184].

Російський вчений В. Луков вважає, що проведення *освітніх реформ* відбувається у світлі соціальних змін, які впливають на модифікацію змісту, структури, форм і методів організації навчання; активізують співпрацю окремих країн у науково-педагогічній сфері. Отже, реформи мають державний і міждержавний характер, здійснюються в рамках одного навчального закладу і в межах декількох країн, континентів (Болонський процес) [104, с. 217].

Як видно з наведеного вище огляду наукової літератури, сутність поняття «реформа» у сфері освіти трактується по-різному і потребує уточнення. З метою створення робочого визначення цього терміну і, враховуючи неоднорідність його трактувань, ми скористались **контент-аналізом** визначень як основним методом дослідження. Отримані результати наведені у Додатках (див. Додаток А).

На *першому етапі* аналізу було визначено його тему, завдання та гіпотезу. Після цього було складено вибірку.

Тема: реформа. **Завдання:** сформулювати обґрунтоване та містке визначення поняття «реформа» у контексті освіти. **Гіпотеза:** освітня реформа – це її певна змістова перебудова, здійснена в межах існуючої освітньої системи згідно з певними законодавчими документами. **Вибірка:** 16 визначень поняття «реформа» вітчизняних та зарубіжних авторів (див. Додаток А). Результатом проведеного контент-аналізу стало таке визначення: **освітня реформа** – це покращення освіти, перебудова її суттєвих, характерних ознак, що не знищує основ існуючої системи і запроваджене з метою виправлення її недоліків шляхом:

- усунення законодавчих недоречностей;
- залучення інноваційного потенціалу в навчально-виховний процес;
- удосконалення механізмів контролю;
- осучаснення навчальних програм, планів, кількості годин у закладах освіти.

Для виявлення сутності поняття «реформування змісту освіти», визначимо терміни «зміст» та «зміст освіти». Він визначається у довідковій літературі як єдність усіх основних елементів цілого, його властивостей і зв'язків, які існують та виражаються в його формі та є невіддільними від неї. Зміст також визначається як сукупність суттєвих та відмінних ознак предмета / однорідних предметів [116, с. 144].

Згідно з науковою теорією В. Краєвського, «зміст освіти» повинен розглядатися у площині розвитку незалежної, самостійної, творчої особистості, здатної до свідомої діяльності в соціумі. Виходячи з цього «зміст освіти» вивчається педагогом відповідно до трьох основних концепцій формування особистості та саморозвитку людини [83, с. 42–44]:

- «зміст освіти» представлений певними науковими дисциплінами у навчально-виховному процесі, в межах якого індивід не спроможний самостійно і творчо реалізовуватися;

- «зміст освіти» це визначена сукупність знань, вмінь і навичок, які індивід має засвоїти у процесі навчання (також передача здобутого знання наступній генерації);

- «зміст освіти» це знання, вміння та навички набуті на підґрунті загального соціального досвіду людства (єдність знання і досвіду).

На думку І. Подласого та М. Фіцули, «зміст освіти» – це система знань, практичних вмінь та навичок, а також напрямів діяльності та шляхів мислення індивіду, які повинні бути засвоєні у навчально-виховному процесі [124, с. 293]. «Зміст освіти» утворює сукупність знань, яка спрямовується на всебічний розвиток індивіда. Паралельно з цим, «зміст освіти» охоплює потреби людини та суспільства [150, с. 93]. Потреби індивіда зумовлюють формування напрямів «змісту освіти», що має відповідати рівням освіти (початковому, середньому, вищому); віковому і психологічному розвитку дитини; соціальним й особистим потребам [124, с. 317].

Учений-педагог І. Харламов, як і І. Подласий, вважає, що «зміст освіти» – це єдність наукових знань і практичних вмінь, які індивід опановує у процесі

навчання. Педагог роз'яснює сутність поняття «зміст освіти» з позиції об'єктивного і суб'єктивного факторів. До об'єктивного він відносить потреби людства (зростання виробництва, духовність, науку). Суб'єктивний фактор виявляється в ідеології суспільства й політиці. І. Харламов наголошує на тому, що зміст освіти, що ґрунтується на соціальному досвіді, сприяє гармонійному розвитку індивіда й окреслює його/її життєву позицію [153, с. 77–79].

І. Лернер підкреслює, що «зміст освіти» складається з двох основ: 1) певна кількість наукових дисциплін (природничі, гуманітарні); 2) діяльність людини і знання. «Зміст освіти», за І. Лернером, це трансфер знань, вмінь та навичок наступному поколінню. «Зміст освіти» спрямований на формування особистості шляхом вивчення різних сфер культури і способів діяльності людства [96, с. 41].

Подібне трактування «змісту освіти» знаходимо у працях австрійських вчених О. Вільманна, Р. Мікули, Р. Омер. Вони схиляються до думки, що «зміст освіти» повинен відтворювати зміст життя індивіда у навчально-виховному процесі. Зміст – це обсяг знань, а освіта – це спосіб життя [301, с. 3–4]. Зміст освіти розглядається як система знань, практичних вмінь та навичок, що засвоюються індивідом протягом життя. Формування цілісної системи знань відбувається на основі попередньо набутого досвіду; практичні вміння набуваються завдяки помилкам; навички виробляються у процесі виправлення цих помилок [355, с. 67]. Вчені вважають, що зміст освіти охоплює проблеми сучасності і представлений певною кількістю дисциплін у навчальній програмі і навчальних планах [286, с. 7].

Відштовхуючись від поданих визначень та використовуючи результати проведеного контент-аналізу, робимо висновок, що *реформування змісту освіти розглядається як процес запровадження змін, який характеризується вдосконаленням системи знань, практичних умінь та навичок у навчально-виховному процесі та здійснюється на певних рівнях: державному (комплекс дій спрямований на трансформацію системи освіти); індивідуальному (комплекс дій для самостійного і творчого розвитку індивіда).*

Для того, щоб охарактеризувати *зміст гуманітарної освіти*, розглянемо поняття «**гуманітарна освіта**». Як показав аналіз наукової літератури, вона спрямована на присвоєння суб'єктами навчання знань, пов'язаних з історичним, духовним та культурним буттям людства. Крім того, вона є потужним чинником формування світогляду людини, системи її цінностей.

Як вважає М. Брумлік, основу цієї освіти складає культурна спадщина людства. Проектуючи зміст цієї освіти, освітяни повинні, на думку вченого, звертати увагу не на традиційний характер її розвитку в педагогічній системі, а на практичність застосування в соціумі отриманих гуманітарних знань [190, с. 62].

За визначенням українського педагога С. Гончаренка, *гуманітарна освіта* – це сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук і пов'язаних із ними практичних навичок і вмінь. Гуманітарна освіта є важливим засобом формування світогляду. Саме така освіта відіграє велику роль у загальному розвитку людей, їхньому моральному і розумовому вихованні [144, с. 77].

Згідно з дослідженням вітчизняного вченого Є. Смотрицького, *гуманітарна освіта* – це процес гуманоцентричного та культуроцентричного навчання і виховання, який має на меті засвоєння людиною цінностей культури, що складають ядро її світогляду [139, с. 3]. Гуманітарна освіта має вирішувати певні завдання. Як і С. Гончаренко, автор схиляється до думки, що головним завданням цієї (гуманітарної) освіти є розгляд питання виживання людства в цілому. Іншим завданням виступає задоволення потреб в освіті окремої людини з метою найповнішої реалізації її здібностей та власної життєвої мети. Зазначимо, що перше завдання спрямовується на формування світогляду і вимагає гармонійної взаємодії людства і природи. У свою чергу, друге завдання підпорядковується першому і потребує послідовного формування мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій людини [139, с. 5].

Як вважає Р. Хатчинс, *гуманітарна освіта* (liberal education) розв'язує питання вдосконалення індивіда в умовах становлення суспільства. Фундаментом змісту поняття «гуманітарна освіта» є здатність до виявлення основних питань існування людини, пізнання процесів відмінностей і взаємозв'язку та розуміння

основних ідей формування і розвитку світоглядних цінностей. Сенс гуманітарної освіти полягає у розкритті основних екзистенціальних питань (сенс життя, буденність, вічність, значення, освіта та ін.), знаходженні методів вирішення і умов взаємовпливу цих питань. Ця освіта за Р. Хатчинсом являє собою сукупність знань із різних сфер діяльності, що мають на меті покращувати сприйняття і розуміння світу, надавати можливість самотійно оцінювати суспільні явища, формувати професійне самовизначення особистості, створювати умови для реалізації творчого потенціалу дитини, розвивати кмітливість і уяву, без яких ніяка інтелектуальна праця не може бути досягнута [254, с. 4]. Це спонукає до змінення форми та мети гуманітарної освіти, що вдосконалюватиме особистісні риси індивіда і виховуватиме освіченого громадянина.

Австрійський педагог О. Вільманн погоджується з поглядами М. Брумліка та Р. Хатчинса і наголошує на тому, що гуманітарна і культурна освіта виконують тотожні функції. Мета культурної освіти криється у формуванні особистості на підґрунті єдності гуманітарних наук. Здобуття гуманітарної освіти в гімназіях різного типу визначає, на думку автора, рівень культурної освіченості особистості. Він вважає, що людина повинна продовжувати розвивати індивідуальну культуру після закінчення цих навчальних закладів. За О. Вільманном, *гуманітарна освіта* створює умови для вивчення культурної спадщини людства: мовна галузь вивчає писемні пам'ятки; історична – аналізує події; літературна – ідеї, думки; філософська – визначає зв'язки між мовою, історією та літературою [355, с. 17].

Німецький історик і педагог В. Рідель, вивчаючи поняття «культурна освіта» і «гуманітарна освіта», звертає увагу на те, що протягом останніх десяти років тлумачення поняття «гуманітарна освіта» зводилося до змісту культурної освіти. Проте сьогодні виокремлюють відмінності цих двох понять [317, с. 18]. «Культура» – це наслідок здатності людини до творчої і розумової діяльності, що знаходить вираз у мові, науці, мистецтві, державі, релігії, сім'ї. Тому для В. Ріделя «культурна освіта» є освітою, що сприймає лінгвістичну структуру тексту, символічну знакову систему; розуміє продуктивність людської діяльності через

текст, картини, скульптури, художні твори, музичні символи. Зміст «культурної освіти» вивчає результат творчої діяльності індивіда у світлі якого досліджує психологічний, емоційний стан людини. Термін «культурний» у цьому контексті роз'яснюється як освічений, вихований, цивілізований, інтелігентний. На відміну від «культурної», «гуманітарна освіта» вивчає особистість всередині процесу творіння духовних і матеріальних цінностей. Отже, В. Рідель, вивчаючи систему гуманітарної освіти німецькомовного простору (Австрія, Німеччина), наголошує на тому, що «гуманітарну освіту» треба вивчати через пізнання історичної культури, мистецтва, літератури, сучасної культури мови та мовлення, використовуючи засоби масової інформації (ЗМІ) – тексти, ілюстрації, аудіовізуальні матеріали в навчальних закладах різного типу (гімназії, університети) [317, с. 19–21].

Відповідно до теоретичних положень Г. Румплера, в умовах цілісності соціального і політичного розвитку гуманітарна освіта трактує зв'язки між різними сферами життя людей. Автор наголошує на необхідності впровадження нових гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах, особливо при здобутті освітнього кваліфікаційного рівня «бакалавр». Значної уваги заслуговують спеціальності технічного характеру, де введення курсів або факультативів з гуманітарних дисциплін (психології, лінгвістики, історії, філософії) призведе до формування гуманітарного мислення, яке сприятиме успішності роботи за такими напрямками: економічний менеджмент, управління персоналом, туризм та ін. Тому Г. Румплер вважає, що гуманітарна освіта потребує реформування на всіх рівнях (початковому, середньому, вищому) [320, с. 3]. Впровадження нових гуманітарних дисциплін на вищому рівні навчання спровокує зміни в системі середньої освіти. Це надасть можливість створювати нові або розширювати вже існуючі гуманітарні напрями навчання (філологічний, фізичного виховання і спорту, психологічний та ін.) у гімназіях та ліцєях державного і приватного секторів.

Виходячи з поданих міркувань, можемо стверджувати, що гуманітарна освіта являє собою сукупність елементів, відмінних за своєю структурою і

характером розвитку. Вона вивчає психологічний, релігійний, історичний, політичний, філософський, правовий, мовознавчий і культурний аспекти життя індивіда. Варіативність напрямів гуманітарної освіти залежить від традицій, історії та культури кожної окремої країни. Її фундаментом у будь-який історичний період є взаємозв'язок громадської діяльності людини з культурно-історичними процесами соціуму.

Зі всього сказаного можемо зробити висновок, що *гуманітарна освіта розглядає життєвий досвід людини у поєднанні з історичними та політичними процесами в суспільстві. Сукупність суспільно-історичних знань представляє дійсність для гуманітарної освіти і є предметом її вивчення. Адаптація до сучасності гуманітарної освіти, сформованої подіями історичного минулого, здійснюється на підвалинах реформування загальної системи освіти.*

Логічно проаналізувати *зміст гуманітарної освіти* відповідно до тлумачення поняття *гуманітарної освіти*. Наголосимо на тому, що у колективній монографії за редакцією Г. Онкович «Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю *зміст гуманітарної освіти* розглядається в контексті історичного досвіду людства. *Зміст гуманітарної освіти* розкриває сутність існування людини через: об'єктивний (як індивід сприймає світ), суб'єктивний (на основі історичного досвіду, набуття певних знань вмінь та навичок відбувається формування особистих вмінь, суб'єктивних навичок у процесі життєвої діяльності) і піднесений досвіди (формування індивідуальних якостей індивіду) [142, с. 24–25]. Вчені (М. Бойченко, Н. Дем'яненко, Г. Онкович) схиляються до думки, що *зміст гуманітарної освіти* складається з окремих структурних елементів (науки гуманітарного циклу): культурно-історичні, суспільно-політичні, філолого-лінгвістичні, психолого-педагогічні, економічно-правові, етико-естетичні, еколого-природничі науки. Кожний структурний елемент змісту гуманітарної освіти (різні блоки наук гуманітарного циклу) виконує певні функції: розвиваючу, світоглядну, суспільно-регулятивну, мовну, комунікативну тощо [142, с. 61–90].

На думку українського вченого Г. Васяновича, «*зміст гуманітарної освіти*» утворюється з наукових доробок у сфері гуманітарного пізнання і соціального досвіду, вітчизняної та зарубіжної культури, традицій та звичаїв. *Зміст гуманітарної освіти* спрямовується на всебічний та гармонійний розвиток індивіда. Сутність *змісту гуманітарної освіти* виокремлюється з соціального досвіду, культури (матеріальної та духовної) і відповідає потребам людства [24, с. 76].

Поняття *зміст гуманітарної освіти* (у працях Н. Висоцької, Л. Губерського, С. Дичковського, А. Запесоцького, С. Іванова, М. Кудрявцевої) роз'яснюється як єдність традицій, інновацій, історичного і соціального досвіду з практичною діяльністю; сукупність знань з культурної, історичної, релігійної, економічної, політичної сфер існування індивіда. *Зміст гуманітарної освіти* – це знання з суспільно-історичного простору становлення людства у контексті його соціально-політичної діяльності. *Зміст гуманітарної освіти* у навчально-виховному процесі реалізується через певну кількість навчальних предметів гуманітарного блоку (мова, література, історія, географія, філософія тощо) [26, с. 120; 38, с. 122–123; 58, с. 22; 67, с. 4; 71, с. 9; 89, с. 179].

Проведений аналіз дозволяє зробити судження, що *зміст гуманітарної освіти* – це система знань, вмінь та навичок, які засвоюються індивідом у процесі опанування різних сфер культури і способів діяльності. *Зміст гуманітарної освіти* утворюється з єдності історично набутого досвіду людства, традицій і релігії та їх соціальної адаптованості до умов становлення сучасного суспільства. *Зміст гуманітарної освіти* складається з наукових дисциплін (гуманітарні дисципліни), взаємопов'язаних у навчально-виховному процесі, творчої та самостійної діяльності індивіда.

У ході дослідження необхідно проаналізувати поняття «*гуманітарні науки*». Поняття *гуманітарні науки* було ґрунтовно вивчено німецьким вченим В. Дільтеєм. Науковець ототожнює поняття «*науки про дух*», «*науки про культуру*» зі змістом гуманітарних наук. Предметом їх вивчення автор вважає знання про суспільно-історичну громадськість. Сукупність цих знань і

представляє дійсність існування людства. Згідно з дослідженням В. Дільтея, гуманітарні науки розглядають життєвий досвід людини в єдності з історичними та політичними процесами [321, с. 490–491]. Підґрунтям такого гуманітарного знання є взаємозв'язок індивідуальної та суспільної дійсності. Об'єктом пізнання цих наук вважається людина, її історичне, суспільне та духовне життя, що реалізується через вивчення історії, філософії та мистецтва.

Таким чином, сутність «гуманітарних наук» («наук про дух»), на відміну від природничих, викристалізовується та формується на основі чуттєвого сприйняття картини світу [57, с. 283]. На думку В. Дільтея, розвиток змісту гуманітарного знання здійснюється не тільки на історичній основі, тобто на основі вивчення предмета історії, а й співвідноситься з такими дисциплінами, як філологія, мистецтвознавство, релігієзнавство та ін. [321, с. 494].

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що в основу гуманітарного знання, а отже й **гуманітарних наук**, покладено різні види духовної і практичної діяльності людини. Інтеграція відповідних знань зумовлена необхідністю їх застосування у процесі міжособистісної та міжкультурної взаємодії в суспільстві. Відповідні гуманітарні знання покликані упорядкувати існуючі дані про внутрішній світ людини, способи її життя і, загалом, світ у цілому. Вони розглядають особистість в історично-політичному контексті, що допомагає встановлювати зв'язки між предметами в різні епохи людства.

Гуманітарні науки відрізняються від інших за своєю природою та специфікою об'єктів пізнання. Як відомо, існують розбіжності та протилежності у змісті матеріального і духовного. Під словом «духовний» ми розуміємо все те, що має відношення до душі, культурних цінностей та світосприйняття. Природничі науки пояснюють процеси, що відбуваються в природі, натомість гуманітарні науки намагаються проаналізувати й пояснити культурно-історичні процеси в суспільстві [57, с. 270].

На думку австрійських і німецьких учених (М. Краутера, В. Оберландера, Ф. Вайснера) гуманітарні науки охоплюють різні сфери діяльності індивіда;

предметом їх вивчення є різні галузі пізнання. Вивчати гуманітарні науки треба міждисциплінарним шляхом [267, с. 17].

Властивість гуманітарних наук накопичувати різну за характером навчальну інформацію уможливорює розуміння наукового різноманіття. Звернемо увагу на те, що у світі не існує єдиної класифікації гуманітарних наук, проте ми схематично представимо їх таким чином:

- комплекс гуманітарних дисциплін філологічного блоку: мови, мовознавство, риторика, література, культурологія;

- комплекс гуманітарних дисциплін соціально-політичного блоку: історія, релігієзнавство, політологія, соціологія, філософія, правознавство, географія;

- комплекс гуманітарних дисциплін психолого-педагогічного блоку: педагогіка, психологія, етика.

- комплекс гуманітарних дисциплін блоку здоров'я і спорту: фізичне виховання, фізична культура, охорона здоров'я.

Завдання гуманітарних дисциплін у навчально-виховному процесі середніх навчальних закладів різного типу Австрії полягає у навчанні дітей спостерігати, розуміти й аналізувати суспільні явища. Наявність таких умінь у дитини веде до формування здібностей самостійно оцінювати не тільки минулі події, а й дійсність. За допомогою різноманітних гуманітарних наук діти аналізують різні явища, навчаються розвивати свої власні життєві позиції та цінності, що ґрунтуються на власному світорозумінні. Розмаїття дисциплін дозволяє побачити зв'язок між ідеями, філософськими доктринами та сферами суспільної діяльності. Об'єднання знань із різних гуманітарних наук прояснює дітям позиції дорослих і робить життя більш зрозумілим.

Відповідно до науково-педагогічної теорії філософа і педагога М. Адлера, гуманітарні дисципліни в системі освіти різних країн призначені розвивати інтелектуальні здібності людини, тобто спрямовуватися на розвиток тих властивостей, без яких ніяка інтелектуальна праця не може бути втілена в життя. Гуманітарна освіта не обмежена певними академічними дисциплінами, серед

яких: філософія, історія, музика, образотворче мистецтво. Вона має включати до свого складу математику і фізику, оскільки ці наукові дисципліни суттєво розвивають дитяче мислення. Як і М. Адлер, австрійський педагог Х. Хербер вважає, що гуманітарна освіта прагне формувати вільну і незалежну людину, яка використовує свої інтелектуальні та фізичні можливості для досягнення поставленої мети [163, с. 11]. Головна мета такої освіти полягає не в розвитку професійної компетенції, хоча гуманітарна освіта є необхідною для будь-якої інтелектуальної професії, а у вихованні політично обізнаної особистості. Гуманітарні науки мають властивість описувати світ шляхом навчання школярів мислити, довідуватися про природу, навколишнє середовище й аналізувати отриману інформацію [244, с. 60–62]. Відзначимо, що кожна окрема гуманітарна дисципліна дає тільки часткове знання, тому в навчальних закладах гуманітарні предмети повинні співвідноситися із природничими і суспільними. Широкий спектр гуманітарних дисциплін допомагає розвивати критичне мислення. Наголосимо на тому, що кожен предмет, у свою чергу, впливає один на одного.

З огляду на наведені вище матеріали, можемо вважати, що гуманітарні науки окреслюють продуктивність духовної діяльності індивіда в процесі культурно-історичної еволюції соціуму.

У процесі вивчення проблеми реформування змісту гуманітарної освіти Австрії доцільно розглянути поняття «*навчальний план*», «*навчальна програма*», «*навчальний предмет*», оскільки перелік навчальних предметів у навчальному закладі регламентується державними нормативними документами.

У працях І. Подласого та І. Харламова визначено, що *навчальний план* це – документ, який затверджується міністерством освіти, сертифікат навчального закладу; навчальний план визначає перелік навчальних предметів у навчальних закладах (початкових, середніх, вищих); розподіляє кількість годин з навчальних предметів, відведених на їх вивчення терміном на рік (відповідно до профілю закладу); детермінує послідовність вивчення навчальних предметів (згідно з віком, психологічним станом, розумовими і фізичними особливостями дитини)

[124, с. 324; 153, с. 83]. О. Галус і Л. Шапошнікова вважають, що *навчальний план* є компонентом нормативної педагогічної документації. Навчальний план (базові, типові) спрямовується на розвиток знань, умінь і навичок, які здобуваються індивідом у процесі вивчення різних навчальних предметів [32, с. 105–106]. М. Фіцула схиляється до думки, що *навчальний план* – це документ, який визначає структуру навчального року, перелік та розподіл навчальних предметів для вивчення в конкретному навчальному закладі, розподіляє тижневу й річну кількість годин на кожен предмет [150, с. 97]. І. Харламов наголошує на тому, що *навчальні плани* розвиваються у трьох групах: для обов'язкових предметів, предметів на вибір, для предметів, які визначаються і вводяться у навчальний план керівництвом школи [153, с. 85]. *Навчальний план* охоплює певні освітні галузі: суспільствознавство, природознавство, математику, мистецтво, фізичну культуру і здоров'я тощо. Підкреслено, що типові навчальні плани не завжди підходять до таких закладів як гімназії. Гімназії мають можливість розробляти власні навчальні плани.

Отже, зробимо висновок, що *навчальний план* є нормативним документом, який координується міністерством освіти для навчальних закладів різного рівня і профілізації, затверджує кількість годин з вивчення навчальних предметів у межах тижня і року.

У «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» поняття «*навчальна програма*» розглядається як нормативний документ, який деталізує навчальний зміст і складає певні рекомендації щодо визначення рівня знань, вмінь та навичок учнів [127, с. 8–9].

Ряд вчених (І. Малафійк, М. Фіцула, І. Харламов, В. Ягупов) визначають *навчальну програму* як документ, який розкриває зміст навчальних предметів і встановлює обсяг знань з кожного навчального предмету в окремому класі. *Навчальна програма* – це нормативний документ, затверджений міністерством освіти, в якому йдеться про обсяг дисципліни, години, відведені на вивчення розділів і тем, вимоги до знань, умінь та навичок індивіда, підсумковий контроль. *Навчальна програма* містить пояснювальну записку (цілі), тематичний блок

навчальних предметів, перелік літератури. Вчені відмічають існування *навчальної програми* відповідно до рівнів і темпів засвоювання навчального матеріалу. Так, для навчальних закладів, які надають середню освіту, виокремлюють такі рівні: рівень А – найнижча складність, Б – середня складність і С – найвища складність. Звернімо увагу на те, що рівень складності завдань на заняттях з навчальних предметів обирає вчитель. Він/Вона (вчитель) визначає ціль впроваджуваних рівнів згідно з навчальною програмою й навчальними планами [56, с. 213–214; 150, с. 99; 153, с. 84; 159, с. 208–210].

Синонімічне роз'яснення поняття «*навчальна програма*» знаходимо у працях австрійських вчених (Г. Абуї, В. Рехбергера, Й. Алдриана). Вони також акцентують увагу на тому, що «*навчальна програма*» містить інформацію про цілі, зміст, методи навчання і критерії оцінювання. Навчальна програма створена з урахуванням віку дитини, її розумових і фізичних особливостей, рівня підготовки та типу навчального закладу. Єдина розбіжність між тлумаченням поняття *навчальна програма* вітчизняних і австрійських вчених полягає у тому, що для Австрії *навчальна програма* – це державний документ, який не тільки співвідносить мету-зміст-методи навчання, а й надає положення, інструкції й рекомендації щодо проведення занять у різних типах навчальних закладів, зокрема гімназіях [160, с. 20; 312, с. 20–29].

Отже, *навчальна програма* – це нормативний документ, що затверджується міністерством освіти, встановлює зміст навчальних предметів (розподіл за темами й рівнем складності), розкриває зміст кожного навчального предмету, визначає критерії оцінювання навчальних досягнень учнів.

Надалі доцільно звернути увагу на зміст поняття *навчальний предмет*. Вчені О. Галус і Л. Шапошнікова, І. Лернер, І. Малафіїк, підкреслюють, що різні науки взаємопов'язані між собою. Міністерство освіти та керівництво навчальних закладів повинні збалансовувати кількість годин на вивчення кожного навчального предмету у навчально-виховному процесі. Вчені (О. Галус, І. Лернер, І. Малафіїк, Л. Шапошнікова) вивчають поняття *навчальний предмет* як сукупність знань, яка розкриває окремі освітні галузі. *Навчальний предмет* – це

предмет, який входить до складу навчального плану; навчальні предмети поділяються на обов'язкові та факультативні (предмети за вибором). Необхідно зазначити, що навчальні плани реалізуються у навчально-виховному процесі через навчальні предмети. Вчені визначають, що *навчальний предмет* – це структурований зміст освітньої галузі (будь-якої), який є педагогічно обробленим для впровадження у навчально-виховний процес. Навчальні предмети класифікуються за циклами: природничий, математичний, гуманітарний, фізичний (за об'єктом вивчення). Відповідно до завдання кожної освітньої галузі, навчальні предмети розподіляються таким чином: знання (економіка, фізика, хімія ін.); діяльність (технології, фізична культура ін.); мистецтво [32, с. 107; 56, с. 211; 96, с. 87].

Тож, зробимо висновок, що *навчальний предмет* – це сукупність знань, вмінь та навичок з будь-якої сфери діяльності індивіда, яка адаптується до навчально-виховного процесу і входить до змісту навчальної програми.

Важливе значення у нашому дослідженні набуває аналіз поняття *модернізації*. Так, В. Рідель дає визначення *модернізації* як процесу, який фокусується на внутрішньому оновленні системи культурних цінностей у суспільстві. В. Рідель роз'яснює, що сутність *модернізації* криється у розвитку будь-якої сфери життя індивіда в контексті адаптації соціуму до новітніх інформаційних і технологічних розробок [317, с. 5–8]. Як можна помітити, це поняття застосоване до різних сфер існування людини (культурної, соціальної, технологічної), тому доречно розглядати *модернізацію* з різних позицій, що дозволить уточнити його зміст.

Як зазначає Н. Веннінг, *модернізація* відбувається у трьох площинах: культурній, соціальній, економічній. У культурній – модернізація є наслідком розвитку технічного прогресу і медіа засобів. Результатом модернізації у цьому напрямі вважається прийняття «Конвенції з захисту прав людини» (1948 р.), лібералізація, демократизація суспільства, впровадження реформ та інновацій в освітній сфері, поширення грамотності серед населення країн, що розвиваються (Єгипет, Марокко, Туніс та ін.). У соціальній площині зміст *модернізації*

уособлює низку соціальних змін, скерованих на секуляризацію, бюрократизацію, підвищення мобільності соціальних послуг (комплекс правових, адміністративних, освітніх заходів, розрахованих на покращення умов існування індивіда). В економічній – акцент робиться на формуванні ринкових відносин між країнами, розвитку єдиного економічного простору, збалансуванні споживчого попиту і пропозицій, покращенні умов праці [354, с. 24–25].

У свою чергу, з культурної позиції *модернізація* – це еволюція системи духовних цінностей, які спроможні сформувати світоглядні ідеали й принципи людини в різні епохи становлення цивілізації. Соціальна точка зору розтлумачує термін *модернізація* як оновлення процесу міжособистісних відносин і захисту людини в суспільстві (право на освіту, працю, відпустку та ін.). В економічній площині вона є своєрідним курсом розвитку виробничо-технічної сфери, що передбачає виведення відсталих регіонів світу на новий рівень життя. В цьому контексті під змістом модернізації слід розуміти професіоналізацію діяльності, яка не несе радикальних змін у вищезазначених площинах, натомість покликана удосконалювати характер уже існуючих напрямів становлення соціуму. Доцільно підкреслити, що стрижневою складовою поняття *модернізація* вважається технічний розвиток, в основі якого покладено наукові розробки в освітній сфері.

На думку С. Гаврова, *модернізація* є синтезом неоднакових процесів розвитку в умовах історичного становлення соціуму. Вчений наголошує на тому, що *модернізація* передбачає впровадження інноваційних процесів в освітній і соціокультурній сферах, причому для країн пострадянського простору (Україна) модернізація була нав'язана провідними західними країнами (Німеччина, Франція), що загрожувало втраті рис культурної унікальності кожної країни. Модернізація пострадянського простору передбачала зміни у світогляді людей, системі загальної освіти, філософії мислення [31, с. 36–38].

Вітчизняні науковці В. Андрущенко і В. Кремень вважають, що *модернізація* є керівним фактором в економічному, соціальному, освітньому і культурному розвитку України. Перш за все вона передбачає вдосконалення

системи освіти, яка спроможна вивести країну на міжнародний рівень, оскільки здобуття якісної фахової освіти уможливорює конкурентоспроможність на світовому ринку праці. *Модернізація* в українському суспільстві спрямована на оновлення змісту освіти на засадах демократизації та інформатизації суспільства (відбувається це шляхом введення освітніх стандартів, розвитку мовної освіти, комп'ютеризації в сільських школах та ін.). *Модернізація* сприймається як міст між традиційними і сучасними принципами розвитку системи загальної освіти [6, с. 12–13; 86, с. 22; 87, с. 2].

На думку О. Овчарук, *модернізація* також розтлумачується як «осучаснення» та «поновлення» змісту освіти. Тенденція до модернізації освіти як в Україні, так і в європейських країнах – Австрії, Німеччині, Румунії, Угорщині, Франції, спричинена певними *факторами*:

- розвитком інформаційного суспільства, націлене на використання набутих знань для покращення життєвого рівня;
- підвищенням освітніх стандартів, що зумовлено ринком праці, передбачає зміни у навчальних програмах, планах і дисциплінах;
- співробітництвом країн;
- потребою у трансформації системи знань до сучасних вимог становлення соціуму з метою виховання індивіда здатного реалізувати себе в майбутньому [114, с. 177–179].

Таким чином, *модернізацію* можна розглядати як комплекс змін різного характеру (культурного, політичного, соціального, економічного), сфокусованого на нововведення у системі освіти. В освітньому дискурсі – це вдосконалення та оновлення навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу шляхом адаптації системи освіти до вимог і потреб інтенсивного розвитку сучасного суспільства.

У нашому дослідженні доцільно розглянути поняття *диверсифікація* оскільки у сучасному європейському суспільстві реформування системи гуманітарної освіти пов'язують із вивченням багатьох іноземних мов в середніх навчальних закладах різного типу. Внаслідок інтенсивного міграційного потоку,

що спричиняє розвиток полікультурного багатомовного соціуму в Європі, необхідним є запровадження іншомовних напрямів навчання, надання іншомовних пропозицій на всіх рівнях освіти. Відзначимо, що термін походить з економічної сфери розвитку суспільства, проте ми вживаємо його у лінгвістичному спрямуванні.

Згідно з визначенням Д. Маркграфа «*диверсифікація*» (лат. *diversus* – різний) – це розширення поточної кількості програм виробництва та розвиток нових ринків; це політика компаній, яка спрямована на пошук нових стратегій розвитку. *Диверсифікація* – це інструмент для вибору стратегії [283]. У тлумачному словнику української мови *диверсифікація* – це розширення об’єктів діяльності, які поступово перетворюються на багатогалузеві комплекси [138, с. 380]. Інші німецькомовні довідкові джерела дають таке визначення *диверсифікації*: зміни, різноманітність, спеціалізація у різних галузях; у лінгвістиці – це оригінальна форма диференціації в декількох різних формах [209]; це є бажання спільноти відхилитися у власному становленні від однієї структури, що сприятиме знаходженню нових функцій розвитку, використанню зовнішніх ресурсів задля ефективного розвитку [210].

З огляду на викладений матеріал, робимо висновок, що *диверсифікація* – це зміни, які відбуваються унаслідок відходження від лінійного розвитку будь-якої сфери діяльності шляхом пошуку нових стратегій розвитку відповідно до сучасних потреб суспільства (культурних, мовних, економічних та ін.).

Надалі важливим є розгляд поняття «*освітні стандарти*». У праці австрійських вчених Г. Альтріхтера і П. Поше «Дискусія щодо освітніх стандартів в Австрії» (Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich) *освітні стандарти* роз’яснюються як сукупність нововведень у навчанні, які визначають рівень знань учнів. *Освітні стандарти* – це своєрідні пропозиції, рекомендовані міністерством освіти, це щорічні випробування для аналізу успішності учнів. Такі випробування здійснюються з трьох обов’язкових предметів у 4 та 8 класах: німецька, математика та англійська. Освітні стандарти є обов’язковими для всіх школярів за виключенням дітей з особливими потребами [168, с. 29–30].

Як зазначають вітчизняні науковці О. Локшина і В. Петренко та австрійські Г. Альтріхтер, П. Пош, Е. Атманн, М. Грілліч, «*освітні стандарти*» – це норми, правила, вимоги до вимірювання знань, умінь та навиків учнів [101, с. 59; 169, с. 149]. «Освітні стандарти» спрямовані на визначення рівня засвоєних знань індивіда у навчально-виховному процесі [122, с. 18].

У вітчизняній практиці спостерігаємо аналог європейським *освітнім стандартам* у системі середньої освіти. По закінченні 4 класу початкової школи в Україні діти складають іспити (тести) з таких предметів: читання, математика, українська мова. Ці іспити є обов'язковими. Звернімо увагу, що у «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» можна знайти перелік завдань і вимог до визначення рівня загальноосвітньої підготовки учнів основної і старшої школи [127, с. 6]. Основними освітніми галузями, які входять до сфери перевірки як початкової, так і старшої школи, є «Мова та література», «Математика», «Природознавство», «Мистецтво».

На нашу думку, *освітні стандарти* – це правила та вимоги до оцінювання загальноосвітнього рівня знань учнів, яке здійснюється у формі іспитів або тестів. *Освітні стандарти* є законодавчо прийнятими нормами, які детермінують ступінь самоосвіти і самореалізації дитини.

На цьому етапі дослідження доцільно розглянути значення терміну «гімназія». Зміст поняття окреслює значення гімназій для історичного становлення сучасного австрійського суспільства.

Звернімося до тлумачення названого поняття в німецькомовних джерелах. У німецькому словнику Якоба і Вільгельма Грімм (Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm) *гімназія* – це навчальний заклад, школа для філософів [199, с. 1496]; Гете словник (Goethe-Wörterbuch) пояснює *гімназію* як заклад (вищу школу) з принципами гуманістичного виховання [235, с. 598].

У БСЄ поняття «гімназія» розтлумачується таким чином: це середній загальноосвітній заклад (від давньогрец. *gymnasion*), який виник у Давній Греції. Освіта в цих закладах орієнтувалася на фізичний розвиток індивіда. Пізніше гімназії (гімнасії) являли собою центр спілкування молоді. В «гімнасіях»

навчалися діти заможних батьків. Паралельно з розвитком фізичного здоров'я, значення надавалося вмінню вести політичні, філософські й літературні дискусії [21, с. 526–527].

Українські компаративісти (О. Бабіна, С. Гончаренко, В. Сафіюлін) вважають, що *гімназія* є типом середнього навчального закладу з поглибленим вивченням будь-якої дисципліни, наприклад, іноземних мов, математики, біології, мистецтва тощо [9, с. 6–8]. *Гімназія* вважається освітньою установою, де реалізуються принципи гуманістичного виховання, в якому дитина отримує гармонійний всебічний розвиток [144, с. 68–69]. Відзначимо, що *гімназійна освіта* – це освіта, яка створює умови для підготовки дитини до життя. *Гімназійна освіта* у вітчизняній системі середньої освіти призначена розвивати індивідуальні, розумові та фізичні здібності людини. *Гімназійна освіта* має відтворювати стиль життя молоді на етапі старшої школи за принципами індивідуалізації та диференціації навчання [34, с. 20–24].

Тож, робимо судження, що *гімназія в Австрії є середнім навчальним закладом, який забезпечує розвиток індивідуальних якостей і здібностей дитини в умовах, подібних до реального життя, з метою професійної орієнтації (підготовки) на етапі старшої школи. Гімназійна освіта – це процес здобуття знань, формування особистості в контексті творчого, життєво реального розвитку.*

Виходячи з проаналізованого вище матеріалу доходимо до висновку, що понятійно-термінологічний апарат дослідження складають такі поняття, як *освітня реформа, гуманітарна освіта, зміст освіти, реформування змісту освіти, гуманітарні науки, модернізація, диверсифікація, освітні стандарти, гімназія.*

Особлива роль у нашому дослідженні належить поняттю ***реформування змісту освіти***. **Реформування змісту освіти** розглядається як процес запровадження змін, який характеризується вдосконаленням системи знань, практичних умінь та навичок у навчально-виховному процесі та здійснюється на певних рівнях: державному (комплекс дій спрямований на трансформацію

системи освіти); індивідуальному (комплекс дій для самостійного і творчого розвитку індивіда).

1.2. Аналіз теорії і практики реформування змісту гуманітарної освіти Австрії у працях вітчизняних і зарубіжних компаративістів

У післявоєнний період розвиток соціального, освітнього, культурного просторів німецькомовних країн (Австрія, Німеччина, Швейцарія) відбувався шляхом пошуку нових ідеологічних орієнтирів, спроможних уникнути наслідків гітлерівського режиму. Паралельно з усвідомленням важливості соціокультурного становлення і зміною політичних ідеалів у німецькомовному середовищі, економічне піднесення цих країн розглядалося як рятівний елемент для виправдання у світовій громаді. Стрімкість економічного розвитку німецькомовних країн у повоєнні часи залежала від оновлення кадрової системи політики; потребувала реформування системи середньої та вищої освіти; вимагала налагодження партнерських відносин з європейськими країнами (Великобританією, Італією, Францією, Чехією, Словачією, Польщею). Реформування системи освіти, гуманітарної освіти та змісту гуманітарної освіти в контексті політичних й економічних трансформацій повоєнного соціуму має студіюватися як фундаментальне домінування позитивних зрушень у напрямку входження німецькомовних країн до нового європейського простору.

За таких умов у німецькомовному просторі (Австрія, Німеччина, Швейцарія) простежувалися спільні тенденції і принципи розвитку системи освіти, які є предметом наукової уваги таких вчених як Р. Брокмейер, М. Брумлік, Л. Данілова, В. Міттер, П. Тремп [40; 189–190; 287; 346].

У монографічному дослідженні О. Матвієнко «Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу» підкреслено, що реформування системи середньої освіти здійснюється в умовах формування єдиного соціально-політичного і економічного просторів західноєвропейських країн. Реформаційні процеси в європейському регіоні спричинені рядом соціальних трансформацій: міграційним потоком, зміною демографічної ситуації, спрямуванням політики

урядів провідних країн (Великої Британії, Німеччини, Австрії, Франції) на розвиток системи освіти відповідно до демократичних принципів зміцнення соціуму. Автор звертає увагу на той факт, що освітні реформи країн (наприклад, Німеччини, Люксембургу, Нідерландів, Швеції, Австрії та ін.) націлені на створення єдиного терміну здобуття обов'язкової освіти; реструктуризацію системи середньої освіти; модифікацію навчальних планів і програм; підвищення рівня кваліфікації педагогічних працівників; систему оцінювання навчальних досягнень учнів [106, с. 28–30].

На думку німецьких вчених (Р. Брокмейера, В. Міттера), освітня політика німецькомовних країн (Австрії, Німеччини, Швейцарії) середини '60 років XX століття визначалася певними загальними принципами: право отримання освіти різними верствами населення; збалансування різниці в освіті між сільськими й міськими середніми навчальними закладами різного типу; демократизація; гуманістичний підхід до навчально-виховного процесу; реформи навчальних програм і планів; визначення терміну обов'язкової освіти; впровадження адміністративних реформ, які передбачають участь батьків, учнів і громад у розвитку шкільної освіти та позашкільної діяльності [189, с. 3]. Ці принципи складали основу реформаційних процесів у змісті освіти названих вище країн. Проте у повоєнні роки ідентичність намірів реформування системи освіти різних за історичним і культурним значенням у світовому вимірі держав дещо відрізнялася від загальноєвропейських тенденцій реформування системи освіти [256, с. 20–25].

Згідно поглядів В. Міттера, у західноєвропейському суспільстві '60–70 рр. XX століття існували розбіжні погляди на реформування системи освіти. Представники ліберальної та соціал-демократичної концепцій не досягали консенсусу в обранні ефективних шляхів реалізації спільних принципів розвитку освіти. Така неоднаковість ідеологічних переконань, тобто політична поляризація, розглядалася В. Міттером як своєрідна напруженість між принципами сегрегації (від лат. *Segregatio* – відокремлення, ізоляція) й інтеграції освітніх реформ у міжнаціональній площині. Сегрегація розглядається як протиріччя між бажаннями

здійснити реформи і можливостями їх реалізувати в окремих державах, а інтеграція покликана поєднати зусилля і можливості для спільного міжнародного реформування системи освіти [256, с. 23].

На думку австрійських педагогів Й. Шайпля і Г. Зіля, у першу післявоєнну декаду австрійське населення стикнулося із низкою проблем: економічним занепадом, низьким матеріальним становищем, невідповідними новій ідеології навчальними планами і програмами, малою кількістю навчальних підручників у різних окупаційних зонах. Тому питання підвищення якості освіти та рівня життя в країні вирішувалося не тільки під впливом політичних переконань країн-союзників, а й політичних партій Австрії [323, с. 9–20].

Зауважимо, що до Бундесрату (Федеральна Рада *der Bundesrat*) Австрійської республіки упродовж чотирьох післявоєнних декад входило дві основні партії: Австрійська народна партія (ÖVP) і Соціалістична партія (пізніше у 1991 році назву було змінено на Соціал-демократичну партію (SPÖ)). Сьогодні в австрійському Бундесраті представлено п'ять політичних партій [223, с. 1]:

- Австрійська народна партія (ÖVP), ідеологічна концепція якої ґрунтується на традиційному католицькому світогляді, економічному неолібералізмі та анти соціалізмі [207];

- Соціал-демократична партія (SPÖ), політична доктрина якої відображає неоліберальні тенденції розвитку політики, економіки, освіти [208];

- Австрійська партія свободи (FPÖ), в основу політичних переконань якої покладено тенденції лібералізму, за якими слід проводити освітні реформи і розвивати економіку [203] ;

- Альянс за майбутнє Австрії (BZÖ); представники цієї партії є прихильниками лібералізму і націоналізму, вони наполягають на обмеженні в'їзду іммігрантів та запровадженні культурних і соціальних заходів щодо знищення тавра нацизму [202] ;

- Австрійська партія зелених (Die Grüne Alternative), що виступає за впровадження соціально-екологічних реформ [204].

Відзначимо, що на початку 1970-х років відновлена та незалежна Австрія визначилась із новітнім політичним та економічним курсом. В основу розвитку суспільства було закладено концепцію австрійського лібералізму (К. Менгер, Л. Мізес, Ф. Гайек). Згідно його ідей суспільство розглядалось як простір взаємозв'язків особистостей, де пріоритетом вважалося досягнення індивідуальних цілей.

На думку австрійського науковця Г. Пелцелмайера, важливим кроком на шляху формування системи освіти сучасної Австрії стали перемовини двох політичних партій: Австрійської Соціальної партії («SPÖ») і Австрійської Народної партії («ÖVP»). Мета обговорення полягала у зміні законів, що могли б посприяти оновленню змісту освіти. Спільної думки партії досягли за такими позиціями: необхідність продовження терміну мінімальної обов'язкової освіти з 8 до 9 років; доцільність установа безкоштовної освіти в державних загальноосвітніх навчальних закладах; важливість підвищення кваліфікаційного рівня вчителів [303].

Оприлюднена спільна постанова характеризувала необхідність запровадження інноваційних технологій, гармонізації та стандартизації навчально-виховного процесу австрійської шкільної системи. Наслідком проведених перемовин стала розробка нового *«Закону про школу»* («Schulgesetzwerk»), введеного у 1962 році (див. Додаток Д.1.).

Згідно думки вітчизняних науковців (Л. Антонюк, Л. Загорулько, М. М'яковського), прийнятий закон дозволив розширити сферу гуманітарної освіти в гімназіях різного типу Австрії. Розпочався процес переорієнтації загальноосвітніх середніх закладів. Так, було створено гуманітарні гімназії музичного спрямування із правом складання випускного екзамену, що давало школярам змогу вступати у вищі навчальні заклади країни [8, с. 131]. Система освіти, що існувала до реформи 1962 року, надавала можливість вступу до гімназій тільки окремим верствам населення Австрійської Республіки [65, с. 23]. Запроваджена реформа покращила цю ситуацію, надаючи право вступу до гімназій усім дітям незалежно від їхнього соціального статусу [111, с. 80].

Проблема соціальної рівності і статусу дітей з неоднаковими релігійними переконаннями в умовах здобуття середньої освіти стала наріжним каменем у ході політичних дебатів Соціал-демократичної та Австрійської народної партій на початку 80-х років. Згідно наукових поглядів Е. Будзінські, соціал-демократи впроваджували ідею реформування змісту середньої освіти на засадах справедливої соціальної й економічної рівності індивідів у суспільстві, що мало призвести до надання дітям (для яких німецька мова є другою мовою) однакових прав у процесі отримання середньої освіти. Представники СДП Австрії виступали за введення змін у селективному характері середньої освіти [191, с. 283].

Суспільне незадоволення викликало існування двох ліній трансферу учнів у процесі здобуття середньої освіти: 1) перехід із початкової (Volksschule) до середньої школи; 2) рух із середньої (Gesamtschule, Hauptschule, AHS-Unterstufe) до старшої школи (AHS-Oberstufe, BHS, BMS). Тож, запропонована соціал-демократами реформа спрямовувалася на організацію інтегрованої школи, продовження терміну молодшої середньої освіти (Sekundarstufe I) на рік і перерозподіл учнів на класи згідно винайдених інтересів, набутих навичок і певного практичного досвіду не з 10, а з 14 років [191, с. 284].

Слід підкреслити, що термін молодшої середньої освіти в інших європейських країнах варіюється у межах 1–2 років. Так, наприклад, в Австрії цей період закінчується у 8 класі, у Швейцарії, Данії та Україні – в 9, а в Німеччині – у 10 класі [327, с. 5].

На противагу ідеї реформування системи середньої освіти Австрії у цьому напрямі члени АНП виявляли намір зберегти традиційний селективний характер середньої освіти, тобто трансфер від початкової школи до середньої (1) і від середньої до старшої (2). Причому закінчення початкової школи (Volksschule) окреслювалося чітким розподілом учнів до гімназій різного типу (Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium) і головної школи (Hauptschule). Отже, запропоновані соціал-демократами зміни не втілилися у життя. Проте думка про створення єдиного типу середньої школи періодично відстоювалась освітянами в наступні десятиріччя.

Як вважала міністр Освіти, Науки і Культури Австрії (1995–2007 рр.), представник АНП Е.Герер, стратегія реформування середньої освіти повинна бути розрахована на розвиток моделі інтегрованої школи. Ця думка була викликана змінами у співвідношенні кількості учнів у гімназіях і головних школах. Більшість батьків віддавали дітей у гімназії, тому головні школи приймали меншу кількість учнів. Позитивним наслідком такої диспропорції числа учнів у різних за профілем навчальних закладах (гімназіях, ліцеях, основних школах) стало реформування системи середньої освіти у 1984 році, яке зосереджується на введенні диференціації навчання. Вона передбачала розподіл учнів на групи з трьох обов'язкових предметів (німецька, англійська та математика), що дозволило зберегти нижчий ступінь гімназії (AHS-Untertufe) як окремий тип середньої школи [272, с. 3–10].

Доцільно підкреслити, що вище означені перетворення, викликані суспільно-економічними умовами розвитку західноєвропейського соціуму (серед яких: світоглядні принципи австрійських партій СДП і АНП, співвідношення політики Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD) та вимог міжнародного ринку праці), скерували процес реформування гуманітарної освіти в системі середньої освіти Австрії у напрямі пошуку оптимальних ресурсів для її розвитку.

Звернімо увагу на те, що розвиток австрійської економіки (згідно неоліберальних тенденцій) передбачав конкуренцію у площині «місцевого» виробництва і потребував освічених працівників економічно-технічного профілю, які володіли б більш, ніж однією іноземною мовою (англійською, німецькою, французькою). Зріст соціального попиту на професії економічного характеру зумовлював нововведення у системі загальної освіти. До основних змін, які сталися в системі вищої освіти, можна віднести: впровадження бінарної системи вищої освіти (бакалавр і магістр); організацію вищих професійних училищ (Fachhochschule); створення приватного сектору вищої освіти [344, с. 855–860].

За цих обставин нововведення у системі середньої освіти, середньої гуманітарної освіти та змісті гуманітарної освіти торкнулися профільних напрямів навчання в гімназіях різного типу: математичного, філологічного, музичного та екологічного спрямування, фізичного виховання тощо. Важливим фактором є те, що трансформації відбулися переважно в переліку гуманітарних дисциплін у навчальних закладах різного типу. З'явилися такі предмети як: «Історія і політологія» та «Історія і соціологія» у старшій середній школі (Gesamtschule, Hauptschule, AHS-Obertufe). Для дітей, які потерпають від знущань підлітків або мають низький показник успішності, було запроваджено «підйомний» корегуючий курс занять поряд із видозміненими курсами з вивчення обов'язкових предметів (німецької мови, математики, іноземних мов та ін.) для всіх дітей [279, с. 2].

Як відомо, середня гуманітарна освіта Австрії зазнала певних змін із вступом країни до Європейського союзу. Офіційно приєднання відбулося у січні 1995 року [223, с. 2].

У працях вітчизняних компаративістів (К. Корсака, О. Локшиної, О. Овчарук) зазначено, що своєрідний початок нововведень у змісті гуманітарної освіти, як у вищій, так і в середній, окреслюється періодом (кінець 80-х рр.), коли в австрійському суспільстві виникла потреба у мовному розвитку [80, с.40]. Фундаментом слугувала ситуація стрімкого імміграційного потоку з країн-сусідів: Чехії, Угорщини, Словачії, Словенії та ін. [100, с. 26–27]. Наявність великої кількості іншомовного населення, для якого німецька мова не була рідною (проте вона мала використовуватись як мова навчання), зорієнтувала освітню політику Австрії у річище пошуку нових стратегій розвитку системи освіти у вищих та середніх навчальних закладах (університетах, гімназіях, ліцеях) [114, с. 179–181].

На думку австрійського дослідника А. Добарта, багатомовне і полікультурне австрійське суспільство постійно актуалізує питання про мову (мова навчання, культурне мовлення, мова релігійних спільнот) в контексті глобалізаційних процесів, які впливають на реформування систем освіти

європейських країн, зокрема Австрії. Учений наголошує на тому, що в Австрії у другій половині 80-х років широкою громадою було усвідомлено важливість упровадження новацій у змісті гуманітарної освіти, оскільки це сприяло співпраці з іншими європейськими країнами у науково-освітній, культурній і економічній сферах. З огляду на сформовану ситуацію та за підтримки Ради Європи (the Council of Europe) – Євросоюзу і ЮНЕСКО (the European Union and UNESCO) у 1994 році в австрійському м. Грац був організований Європейський центр сучасних мов (the European Centre for Modern Languages) [281, с. 5–6].

Фундаментальними завданнями центру вважаються: регулювання освітньої мовної політики європейських країн-учасників Євросоюзу; узгодження та стимуляція введення педагогічних інноваційних технологій у просторі вивчення іноземних мов; запровадження Європейського Мовного Портфелю (The European Language Portfolio) для різних соціальних груп; надання широких можливостей для опанування обраної індивідом мови навчання.

Підкреслимо, що заснування Європейського центру сучасних мов вплинуло на реформування середньої гуманітарної освіти та змісту гуманітарної освіти Австрії (переважно її філологічного напрямку) в середніх навчальних закладах, зокрема в гуманітарних гімназіях – державних, приватних, конфесійних. Супутнім фактором вважається прийняття положення «Про автономність годин для навчального плану» (Schulautonomie Lehrplanbestimmungen) [332, с. 1552], що дозволило зосередити наукову діяльність Європейського центру сучасних мов на розвитку двомовних напрямів навчання та модифікації навчальних планів і програм для дисциплін філологічного циклу [224, с. 10]. Зазначене положення уможливило організацію навчально-виховного процесу мовою дітей мігрантів, для яких німецька мова є другою іноземною мовою.

За таких обставин Міністерство Науки, Культури і Освіти Австрії розпочало ряд реформаційних процесів, змістовим фундаментом яких є шлях обрання толерантного, ліберального підходу до виховання освіченого покоління. До проведених заходів належать:

- розробка навчального плану «Курікулум 2000» (Lehrplan 2000), в якому напрям змін націлений на продовження терміну вивчення та розширення кількості іноземних мов на нижчому і вищому ступенях у гімназіях різного типу [278, с. 983–987];

- проведення пілотного проекту «Політична освіта і Новітня історія» (Politische Bildung und Zeitgeschichte) з метою активізації зацікавленості учнів у вивченні політичного і історичного життя Австрії [182, с. 85];

- запровадження восени 2000 року реформи «Навчального плану для нижчого ступеня академічної середньої школи», яка передбачала збільшення кількості годин на вивчення гуманітарних дисциплін, таких як німецька та іноземні мови, історія і політологія (Lehrpläne der Unterstufe) [273, с. 2];

- проведення реформи «Навчального плану для вищого ступеня академічної середньої школи 9–12 класів» ((Lehrplan) Reform der AHS-Oberstufe 9. bis 12. Schulstufe) у 2003/2004 та продовження у 2004/2005 н. рр., яка пропонувала упровадження додаткових обов'язкових предметів відповідно до обраної індивідом майбутньої професії [183, с. 85; 279, с. 3];

- введення освітніх стандартів (Bildungsstandards) у 4 та 8 класі навчальних закладів різного типу (основна школа, гімназії) у формі іспитів з німецької та англійської мов і математики [282, с. 4–5].

Запроваджені реформи визначили нові напрями розвитку змісту гуманітарної освіти Австрії в гуманітарних гімназіях. Це надало можливість для дітей іммігрантів здобути якісну освіту рідною мовою та мати право обирати мову навчання. Паралельно з цим, починаючи з початкової школи, вивчення німецької мови – мови країни, де живуть учні – здійснюється з 1-ого класу, що значно полегшує вибір батьками гімназії гуманітарного напрямку. Актуальності у ході вибору набувають гімназії, де є білінгвальні класи навчання. Найбільш популярними напрямками білінгвальної освіти вважаються німецько-англійський, німецько-французький і німецько-італійський.

На думку вітчизняних педагогів Т. Бондарчук і М. Тадесвої, білінгвальна освіта в європейських країнах сприймається науковим загалом як засіб

досягнення взаєморозуміння неоднакових за етнічним походженням соціальних груп. З огляду на полікультурну ситуацію в багатьох європейських країнах, і зокрема в Австрії, білінгвальне навчання призначене об'єднувати різні погляди (насамперед, релігійні) у ході становлення культурного середовища в Західній Європі; знаходити спільні та відмінні риси в мовній інтонації різних культур; виховувати шанобливе ставлення до стандартів життя і норм поведінки іншомовних народів. Автори вважають, що білінгвальна освіта розвиває комунікативні навички (вербальної та невербальної комунікації), які полегшують спілкування індивіда в багатомовному соціумі. Це формує інтеркультурну компетентність, створює умови для вільного вибору майбутньої професії [19, с. 160; 141, с. 239].

Важливого значення у білінгвальних школах Австрії набуває також і виховання гендерної рівності серед дітей іммігрантів з Турції, Китаю, ОАЕ. Розуміння і сприйняття гендерної рівності у полікультурній Австрії є необхідним компонентом навчально-виховного процесу в гімназіях різного типу, оскільки в існуючих білінгвальних класах (за проектом «Віденська білінгвальна школа» [304]) навчаються діти різних етнічних меншин із неоднаковими конфесійними світоглядними переконаннями. Від правильного, коректного відношення до поняття «гендерна рівність» залежить розвиток культури нації та успіх співробітництва у світовому економічному просторі.

В Австрії розвиток двомовної освіти координується Європейським центром сучасних мов, представники якого розробляють програми та проекти, до яких належать: «Сприяння мовному розмаїттю та загальношкільному розвитку» (Promoting linguistic diversity and whole-school development) за авторством А. Л. Гріми (Antoinette Camilleri Grima) [236]; новітні методики викладання у навчально-виховному процесі паралельно на два мовних напрями «Блоги – Веб журнали в мовній освіті» (BLOGS – Web journals in language education), автор М. Каміллері (Mario Camilleri) [184] та методичні рекомендації відповідно до профілізації середніх навчальних закладів, зокрема гуманітарних гімназій.

До сказаного можна додати, що процес реформування змісту гуманітарної освіти в Австрії динамічно оновлюється з 2006 року, коли за підтримки Міністерства Освіти, Науки і Культури розробляється і публікується програма «Майбутнє освіти – Школа 2020» («Zukunft der Bildung – Schule 2020»), авторами якої є група австрійських науковців: М. Кірхер-Кохль (M. Kircher-Kohl), В. Едер (W. Eder), П. Хартель (P. Härtel) та ін. [363].

Так, програма «Школа 2020» складається з комплексу ідей та дій, спрямованих на здійснення реформ у системі освіти Австрії. Відповідно до теоретичних засад програми, реформування системи освіти слід розпочинати з дитячого садка, тобто з 5 років [363, с. 22]. Для дитини навчальний заклад повинен бути «школою життя і досвіду» і має сприйматися нею як джерело отримання необхідної інформації, корисної у майбутньому. Модель наступних ступенів системи освіти зберігається: початкова школа – молодша середня (нижчий ступінь) – старша середня (вищий ступінь) – університет; іспити при переході у 4 та 8 клас залишаються. Об'єктом реформування, згідно з програмою, є не структура шкільної системи, а ідеологічна місія школи як соціальної установи.

Основна увага «Школи 2020» зосереджується на тому, що результатом реформування системи освіти в Австрії повинно бути використання новітніх педагогічних технологій у навчально-виховному процесі, які розвивають «підприємницьке» економічне мислення, медіа грамотність, креативність, сміливість, музичні навички індивіда тощо [363, с. 27].

Вихідні положення програми «Школа 2020» свідчать про те, що сутність реформаційних процесів передбачає: виявлення природного потенціалу дитини; формування та розвиток у неї низки компетенцій (мовної, інтеркультурної, соціальної ін.); профорієнтацію на вищому ступені навчання в середніх закладах різного типу; підвищення кваліфікаційного рівня вчителів; концентрацію контролю та управління навчальними закладами за схемою: Федеральний уряд – регіон – школа; здобуття якісної освіти та знань відповідно до світових освітніх стандартів [363, с. 28–31].

Слід підкреслити, що реформування у змісті середньої гуманітарної освіти Австрії згідно «Школи 2020», сфокусоване переважно на мовній освіті. Причиною цього є збільшення кількості іноземців, які проживають на території країни. Приблизно 50 % учнів у школах і студентів ВНЗ не є носіями німецької мови. У світлі цих обставин у програмі йдеться про необхідність зміни навчальних планів. Навчальні плани і програми вивчення гуманітарних дисциплін у гімназіях різного типу та основних школах дозволяють адміністрації (згідно закону «Про шкільну автономію») вводити потрібну кількість годин на вивчення іноземних мов та німецької мови згідно рішення батьківського комітету на шкільних радах.

У свою чергу, вітчизняна система освіти має своєрідний аналог австрійської програми – Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Вона визначає мету, стратегічні завдання й основні шляхи реформування системи загальної освіти в Україні. Реформування змісту середньої гуманітарної освіти орієнтоване на підтримку національного відродження української культури. Зміни у системі середньої освіти розраховані на збалансування предметів природничого й гуманітарного циклів, приведення навчально-виховного процесу у відповідність до державних та європейських освітніх стандартів; запровадження різних напрямів навчання; професійну орієнтацію на етапі старшої школи та нововведення у фахово-зорієнтованому виді навчання. Трансформації у системі гуманітарної освіти в середніх навчальних закладах різного типу України націлені на розвиток якісного знання історії нації, оволодіння українською і рідними мовами, формування екологічної, етичної, економічної культури [41, с. 1–4].

На відміну від Австрії, вітчизняна гуманітарна освіта сконцентрована на розбудові навчальних планів і програм чотирма мовами: українською, російською, болгарською, гагаузькою. В Австрії кількість мов навчання дещо більша: німецька, англійська, італійська, іспанська, чеська, французька, російська, словенська. Це зумовлено географічним положенням Австрії у європейському регіоні, де лінгвістична варіативність змушує адаптувати мовну освіту і мову навчання до вимог, що склалися.

Активного поштовху реформування гуманітарної освіти Австрії набуло після переобрання федерального міністра Освіти, науки і культури Е. Герер (АНП ÖVP). З 11 січня 2007 року посаду займає К. Шмід, яка представляє Соціал-демократичну партію (SPÖ). Вона розпочала активну діяльність з реформування структури системи освіти. Першим нововведенням вважається створення Нової середньої школи (Neue Mittelschule) [327, с. 3]. Це інтегрований тип середнього навчального закладу, який ігнорує селективний відбір у 4 та 8 класах. Проект Нової середньої школи (Neue Mittelschule) був розроблений групою австрійських експертів Г. Бахманом, А. Вернер-Талером, Е. Лакнер-Ібезіхом (Helmut Bachmann, Andrea Werner-Thaler, Eva Lackner-Ibesich) і започаткований у 2008/2009 н. р. у Бургенланді, Граці, Воїтсбергу, Каринтії і Зальцбурзі. Так, уже у 2009/2010 кількість таких закладів збільшилася від 67 до 244 [205, с. 2].

Передумовою проекту слугувала думка про можливе знищення соціальної нерівності в австрійському соціумі. Належність Австрії до європейського регіону змушує приймати іммігрантів, діти яких у майбутньому складатимуть основу нації. Наступна передумова виявляється у соціальній нерівності батьків і зокрема у їх диспропорційному матеріальному забезпеченні. Тому політика уряду К. Шмід щодо реформування системи загальної освіти орієнтується на створення умов для корінного населення та іммігрантів для здобуття якісної освіти. Обраний тип Нової Середньої школи має відповідати цим вимогам.

Специфічна риса Нової середньої школи полягає в ідентичному характері навчальних планів із планами та програмами академічних середніх закладів нижчого ступеню (гімназій, основної школи). Головними принципами школи є:

- *диференціація*, яка надає додаткові можливості у навчанні;
- *міждисциплінарний підхід* у навчанні, згідно з яким здійснюється тематичний добір тем. Наприклад, тема «Вода і Земля» розглядається у ході вивчення таких дисциплін, як німецька мова, література, біологія, фізика, географія, фізичне виховання;
- *інтеграція*, що передбачає усунення соціальної нерівності у класах; *відкритість* до співпраці з іншими установами [205, с. 4].

Згідно матеріалів 8-ого семінару 2009 року «Європейський мовний портфель» у м. Грац, міністр К. Шмід і Й. Хан – австрійський політик, уповноважений ЄС з питань регіональної політики, представник партії АНП (ÖVP), підписали угоду про диверсифікацію мов, підтримку вивчення іноземних мов з раннього дитинства (з дитячого садка), розробку програм з вивчення німецької мови, розвиток професійної педагогічної освіти та форм білінгвальної освіти [281, с. 1]. Це зумовило внесення коректив у перелік гуманітарних дисциплін в Новій середній школі та гуманітарних гімназіях Австрії. До обов'язкових дисциплін у білінгвальних школах та двомовних гімназіях (за згодою батьків та на їх вибір) було додано мови іммігрантів: хорватську, чеську, словенську.

На думку педагога Л. Данілової, реформування системи гуманітарної освіти Австрії розпочалося ще у 90-ті роки, але зміни стали помітні суспільству лише в період 2007–2011 рр. Процеси реформування сконцентрувалися на індивідуалізації навчання, організації Нової середньої школи, створенні школи повного дня, освітній стандартизації. Передумовою реформ у змісті гуманітарної освіти послуговували результати участі австрійських учнів у моніторингу PISA. Одержані результати не задовольнили очікування державного керівництва, тому його політика реформування спрямувалася на підвищення якості освіти [40, с. 42].

Отже, під керівництвом К. Шмід було розроблено та впроваджено наступні проекти, що складають основу реформування системи гуманітарної освіти та змісту цієї освіти в сучасній Австрії:

– проект «25+» (Projekt «25+» kleinere Klassen und Individualisierung) з 2007/2008 н. р. передбачає максимальне скорочення кількості учнів в класах, що уможливить реалізацію індивідуального навчання та спроектує нові умови для навчально-виховного процесу; ефективне використання нових форм та методів індивідуалізації навчання; уважне оцінювання рівня знань, умінь та навичок дітей, активізацію співпраці вчитель-учень [255];

– школа повного дня (Ganztagsschule) для дітей віком від 6 до 14 років. Шкільний день розділений на дві частини: перша – навчальна, яка передбачає індивідуалізацію та диференціацію роботи учнів, а друга – націлена на розвиток та організацію вільного часу школярів. Вчителі, які працюватимуть у школі повного дня, повинні отримати спеціальну підготовку в педагогічних університетах. Школа повного дня не є окремою установою. Це проект, що впроваджений у гімназіях різного типу та основній школі [349, с. 1–2];

– введення освітніх стандартів (Bildungsstandards) на нижчому ступені середніх навчальних закладів з січня 2009 року (4, 8 класи) з математики, німецької та англійської мов (читання, граматики); продовження трансформацій у 2011/ 2012 у 8 класі та 2012/2013 рр. у 4 класі (перелік предметів однаковий) [176, с. 1];

– нові випускні іспити (Die neue Reifeprüfung an AHS) в академічних середніх школах і гімназіях різного типу [291, с. 4]. За вибором учні можуть скласти три письмових і три усних іспити, або два письмових і чотири усних, обов'язковими іспитами є німецька, математика, іноземна мова й написання наукової (дипломної) роботи з профільного предмету [322, с. 3–5];

– формування компетенцій з навчання німецької мови (Sprachkompetenz Deutsch), що зумовило введення курсів вивчення німецької мови з 2007/2008 н. р. в основній школі та з 2010/2011 на нижчому ступені (AHS-Unterstufe) в гімназіях різного типу [201, с. 7];

– нова модель вищого ступеня в навчальних закладах (Oberstufe Neu), передбачає професійну орієнтацію, зміни у системі освіти з метою допомоги учням щодо правильного вибору майбутньої професії. У Бургенланді чотири школи вже працюють за таким напрямом, решта шкіл на території Австрії наслідують нову модель вищого ступеня з 2013/14 н. р. [201, с. 10].

Вказані вище реформаційні процеси в системі загальної освіти Австрії віддзеркалилися й у змісті гуманітарної освіти. Проект «25+» посприяв скороченню кількості учнів у групах у гімназіях різного типу. Так, групи з вивчення німецької та іноземних мов, латини та давньогрецької мови

утворюються із 8–10 осіб; у групах з літератури, історії, історії та політології, географії, екології та ін. налічується 10–15 осіб. Мала кількість дітей у групах сприяє більш якісному засвоєнню нової інформації, інтерактивному виду навчання та продуктивній співпраці вчителя та учня. Створення школи повного дня дозволяє учням відвідувати курси з німецької мови, театральні гуртки і музичні студії. Такий тип школи сприяє гармонійному і всебічному розвитку індивіда, розширює кругозір, формує у дітей систему цінностей.

За даними наукового аналізу російського педагога Л. Данілової та вітчизняних компаративістів О. Локшиної, О. Матвієнко, М. М'яковського, введення освітніх стандартів критикувалось педагогічною спільнотою Австрії. Їх запровадження означало зміни у традиційному характері освіти, тому вчителі не схвалювали цих нововведень [40; 98–101; 106; 111].

Австрійські науковці Г. Альтріхтер і П. Пош вважають, що освітні стандарти, ініційовані тести з німецької й англійської мов, а також з математики у 4 і 8 класах, повинні супроводжуватися введенням стандартів щодо систематичного підвищення кваліфікації вчителів [168, с. 3]. Головні функції перших згаданих стандартів полягають у порівнянні та перевірці якості знань учнів і виявляються у стимуляції розробки таких тестів з трьох вище означених предметів [169, с. 151].

Процес регулювання системи оцінювання в гімназіях Австрії визначається основним «Законом про школу» (від 1962 року) [192], методичними рекомендаціями навчальної програми Австрії, а також такими документами місцевого значення, як настанови та інструкції класних керівників та вчителів. Вказані закони та програми формують принципи, цілі та критерії оцінювання, сприяють нововведенням у методиці викладання гуманітарних дисциплін у гімназіях Австрії.

Отже, у гімназіях різного типу в сучасній Австрії (незалежно від рівня акредитації, типу та профілізації) оцінювання здійснюється двома шляхами: 1) за допомогою контролю вчителем поурочної, семестрової та річної роботи учнів; 2) засобами шкільних інспекцій, серед яких: моніторинг, спостереження за

навчально-виховною роботою закладу і професійною діяльністю викладацького складу [182, с. 22].

У країнах Європейського Союзу, зокрема в сучасній Австрії, особлива увага приділяється формувальному оцінюванню, яке спрямовує діяльність вчителя й учня на поліпшення рівня опанування навчальною програмою. Вважається, що формувальне оцінювання спроможне висвітлити внутрішню мотивацію учнів до навчання. В німецькомовних країнах висновки, зроблені вчителями у процесі формувального оцінювання, спорадично розглядаються як елемент допоміжної інформації про учня з метою його виховання як соціально адаптованого індивіда [98, с. 222–224].

Стосовно методів оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках із гуманітарних дисциплін, зазначимо, що вони розраховані на об'єктивність і систематичність оцінки, диференціальний та індивідуальний види контролю, аналіз засвоєння навчального матеріалу та коригування знань учнів. Внаслідок оцінювання учні розподіляються на групу, що засвоїла навчальний матеріал, та певний відсоток школярів неуспішних, у вивченні певної теми, розділу і т. д. Оцінювання навчальних досягнень учнів у гімназіях Австрії відбувається за п'ятибальною системою. Проте підрахунок балів здійснюється в зворотному порядку: «відмінно – 1, добре – 2, задовільно – 3, достатньо – 4, незадовільно – 5» [218, с. 23].

При порівнянні системи оцінювання в Австрії та в Україні, стають очевидними деякі відмінності. У вітчизняних гімназіях процес перевірки знань, вмінь та навичок учнів здійснюється згідно з критеріями 12-бальної системи. Характерним для такої системи оцінювання є граничне розмежування учнів у мікро- та макрогрупи на заняттях переважно з гуманітарних дисциплін (рідна, російська, англійська, німецька мови, зарубіжна література та ін.), що дозволяє більш детально встановити рівень досягнень тих, хто навчається, в умовах диференційованого підходу. Система контролю знань, умінь та навичок у вітчизняних гімназіях зосереджується не тільки на встановленні прогресу учнів, а й на індивідуальному виявленні їх творчого потенціалу. Так, позначення якості

творчої діяльності (написання творів, віршів, проектні види роботи) може оцінюватися у 12–11, рідко у 10 балів; різновиди інших завдань та тестів з кожної навчальної дисципліни у 1–10 балів. Дослідження вчителями у вітчизняних гімназіях навчальних досягнень учнів за певний проміжок часу передбачає введення рейтингової системи у кінці першого семестру та навчального року. Першість у рейтингу очолюють найкращі учні, успішність яких підтверджується тестовими роботами наприкінці певного навчального періоду.

Згідно з Австрійським законодавством, випускним іспитом в гімназії є т. зв. *Matura*. Першими до складання випускних іспитів допускаються учні, які протягом певного періоду відмінно навчалися або закінчували майже усі роки з відзнакою (відповідно до основного «Закону про школу» (1962)) [183, с. 136]. Це означає, що за десять тижнів до закінчення навчання в гімназії відмінники проходять тестування з обов'язкових предметів і надалі мають право першими обирати шлях складання екзаменів [182, с. 38].

Екзаменаційна система оцінювання навчальних досягнень випускників гуманітарних гімназій Австрії містить *3 варіанти вибору*:

- *компетентісно-орієнтований* (kompetenzorientierte Reifeprüfung) складається в основному з чотирьох екзаменів: німецька мова, історія та соціологія, математика та англійська мова;
- *профільний* (оцінювання застосовується для виявлення рівнів опанування учнями мовних дисциплін, релігії, філософії та історії);
- *стандартизований* (пропонується складати іспити за сформованою схемою: 3 письмових і 3 усних екзамени з обов'язкових предметів та 1 іспит, який має два вибори – з обов'язкової або із профілюючої сфери [178, с. 4–6; 218, с. 36].

Однак вибір дисциплін з обох сфер здійснюється не за бажанням учня, а відповідно до педагогічної думки викладацького складу гімназії). У гімназіях Австрії обрання учнями екзаменів здійснюється у другому семестрі на восьмому році навчання. Процес узгодження освітніх сфер з екзаменаторами також є

обов'язковою умовою під час підготовки до випускних іспитів [291, с. 5–6; 322, с. 2–3].

Порівнюючи описану систему оцінювання з освітніми реаліями в Україні, відзначимо, що вітчизняна система складання випускних іспитів – зовнішнє незалежне тестування (ЗНО) – дещо відмінна. Як вважає вітчизняний педагог Л. Біла, Україна прагне розробити нову форму оцінювання знань учнів, яка може об'єктивно визначити рівень навчальних досягнень, провести відбір у вищі навчальні заклади та полегшити психологічне навантаження на тих, хто складає іспити. ЗНО являє собою комплекс екзаменів, які дублюють вступні іспити у ВНЗ України. Екзамени проводяться з таких дисциплін: українська мова і література, історія України, всесвітня історія, зарубіжна література, хімія, фізика, біологія, математика, основи економіки, основи правознавства, географії, іноземні мови (англійська, німецька, французька, іспанська) [16, с. 29–31]. На відмінну від української моделі випускних іспитів, австрійська пропонує ліберальний підхід до складання цих іспитів. Він проявляється в можливості обрання моделі перевірки знань учнів.

Таким чином, аналіз праць зарубіжних і вітчизняних вчених показав, що реформи у змісті гуманітарної освіти відбувалися у контексті реформування загальної системи освіти та системи середньої гуманітарної освіти. Зміст гуманітарної освіти Австрії був предметом дослідження багатьох вчених:

а) **60-70-ті роки:** Л. Антонюк (Австрія: європейський вектор і демократичні засади реформування освіти), Р. Брокмейер (Brockmeyer R. Reform Experiences and Development Perspectives), В. Міттер (Mitter W. Ansätze eurozentrierter Reformen im Sekundarschulwesen), Г. Пельцельмайєр (H. Pelzelmayer Development of the Austrian education system) та ін. У цих працях здійснено аналіз освітньої політики Австрії у повоєнний період;

б) **80-90-ті роки:** Е. Будзінські (Budzinski E. Whatever Happened to the Comprehensive School Movement in Austria?), О. Локшина (Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)), О. Овчарук (Овчарук О. Сучасні тенденції

розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах), К. Корсак (Корсак К. Среднее образование за рубежом и в Украине: сравнительный анализ стандартов) та ін. Тут було висвітлено необхідність проведення реформ у змісті середньої гуманітарної освіти;

в) **перше десятиліття XXI ст.:** Е. Амтманн (Amtmann E. Bildungsstandards in Österreich – Die Ergebnismeldung im ersten Praxistest), О. Матвієнко (Матвієнко О. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу), К. Шмід (C. Schmied Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung) та ін. У цей період окреслено ряд реформаційних процесів, які вплинули на зміни у системі гуманітарної освіти Австрії.

1.2.1. Освітні реформи у західноєвропейському суспільстві

Останніми роками у західноєвропейському суспільстві спостерігалися три хвилі реформ, які вплинули на реформи у змісті гуманітарної освіти сучасної Австрії.

Початок першої хвилі датується періодом 70-х років, коли загальна увага сконцентровувалася на внутрішній продуктивності викладання предметів, методиках, формах і методах організації навчання. Ефективність реформ забезпечувалася шляхом реалізації двох підходів, що умовно називаються:

- 1) «компонент ефективності» *The Component Effectiveness Approach* і
- 2) «ефективність взаємовідносин» *The Relationship Effectiveness Approach* [194, с. 26].

1. *Компонент ефективності* розрахований на підвищення працездатності та якості навчання учнів. Використання цього підходу фокусується на: підвищенні кваліфікації вчителів (їх мовної освіти, педагогічної підготовки, медіа освіти, розвитку їх лідерських якостей); поліпшенні рівня навчання учнів (запровадженні інтерактивних методів, посиленні мотивації школярів до самоосвіти, розвитку їх освіченості, а також комп'ютерних навичок); загальній громадянській освіті підростаючого покоління; змінах у навчальних програмах (осучасненні мети,

завдань, підручників, наочних матеріалів); удосконаленні системи оцінювання знань, умінь та навичок учнів; модифікації системи шкільного управління.

2. *Ефективність взаємовідносин* розглядає взаємодію різних компонентів однієї структури. Цих компонентів три: взаємодія вчитель – навколишнє середовище – клас; мета навчальної програми і результат роботи учнів [194, с. 45].

Вітчизняні і зарубіжні вчені (І. Ільїнський, А. Сбруєва, К. Шмід, Г. Гафнер, І. Ченг) вважають, що характерною рисою першої хвилі освітніх реформ було акцентування на необхідності формування педагогічної компетенції вчителів середніх навчальних закладів [73; 134; 194; 327].

Згідно з теорією І. Ченга, друга хвиля освітніх реформ розпочалася у 80-ті роки. Мотивацією до змін слугувала незадоволеність суспільства результатами реформ першої хвилі. Нововведення у системі освіти повинні були підняти конкурентоспроможність випускників навчальних закладів на ринку праці, стимулювати співробітництво в освіті та інших сферах життя. Тому новий цикл реформ був націлений на поліпшення якості освіти в соціальному контексті. Передусім це означало, що освіта мала задовольняти економічні, екологічні, технологічні та інформаційні потреби суспільства. Одним із характерних надбань реформ другої хвилі виявилась організація сприятливих умов для розвитку школи. Реформування торкнулося фінансування, прийняття шкільного статуту, залучення батьків і місцевих громад до навчально-виховного процесу і шкільної діяльності, запровадження звітності перед населенням [194, с. 55].

На думку вітчизняних і зарубіжних вчених (Р. Брокмейєра, С. Дермутц, М. Карноя, О. Матвієнко) друга хвиля реформ урахувала важливість позиції населення щодо запланованої перебудови у сфері освіти [106; 189; 193; 198]. Оприлюднення реформаторських намірів уряду дозволило збалансувати результати попереднього циклу реформ (І-ї хвилі) з наступними інноваціями у системі освіти (II-ї хвилі). Реформи першої хвилі передбачали внутрішні зміни в системі і структурі освіти. Друга хвиля вивела реформи за межі шкільних та інституційних закладів, що уможливило співпрацю з соціальними установами,

професійну орієнтацію у старшій середній школі, практику на виробництвах для учнів політехнічних шкіл.

Слід наголосити, що 90-ті роки відзначилися третьою хвилею освітніх реформ у провідних країнах світу. Це було зумовлено розвитком інформаційних технологій, поглибленням процесів глобалізації, економічним і соціальним розвитком провідних країн світу (Великої Британії, Франції, Німеччини) [194, с. 58]. Педагогічна і політична спільноти цих країн замислилися над невідповідністю освіти, що одержувалася випускниками, тому середовищу, в якому вони опинялися після закінчення школи, і вимогам міжнародного ринку праці [7, с. 3–5]. Тож, друга хвиля освітніх реформ не була спроможна збалансувати і зменшити прогалину між якістю, продуктивністю й актуальністю освіти в нових умовах становлення соціуму.

Протягом нового тисячоліття багато країн світу (Велика Британія, Франція, Німеччина, Австрія, Україна) почали переосмислювати мету і завдання освіти, реорганізовувати її структуру в школі, планувати шляхи її подальшого реформування. На думку І. Ченга, навчальні заклади почали привласнювати нові функції: економічні, соціальні, політичні, культурні, освітні. Ці функції реалізувалися на певних рівнях: індивідуальному, інституційному, суспільному, міжнародному, громадському, поступово опановуючи кожен з них [194, с. 59].

Наприклад, культурна функція освітніх закладів на індивідуальному рівні передбачає акультурацію (залучення іммігрантів різних за релігійними переконаннями до іншомовного середовища без втрати поваги до рідної мови); на інституційному – інтеграцію цінностей серед етнічних меншин; на міжнародному – виховання поваги до різних культур, норм і правил поведінки, прийняття цінностей населення інших країн.

У свою чергу, освітня функція на індивідуальному рівні сприяє взаємодії вчитель-учень, професійному розвитку педагогів; на інституційному рівні – уособлює розвиток і покращення системи знань; на суспільному – розвиток інформаційних технологій, зміни у структурі шкільної освіти; на міжнародному –

кооперацію між країнами світу задля встановлення зв'язків і налагодження співробітництва навчальних закладів різного типу [194, с. 60].

Необхідно підкреслити, що значення, взаємозалежність і виконання вказаних функцій організує простір для реформаційних процесів системи освіти (початкової, середньої, вищої). Функції навчальних закладів допомагають проектувати курс і обирати методи впровадження реформ у системі освіти. Кожна країна (за Г. Альтріхтером, І. Ващенко, Г. Пельцельмайером, О. Овчарук, Г. Шмітц) надає перевагу власному шляху трансформацій з урахуванням політичної ідеології керуючого уряду, можливостей фінансування, менталітету населення.

Результатом трьох хвиль реформ вважають: покращення системи управління і контролю над навчальними закладами різного типу (Франція, Велика Британія, Австрія); прийняття шкільних статутів (Німеччина, Австрія); реорганізацію освіти (Австрія, Німеччина, Україна); затвердження нових навчальних програм і планів (Австрія, Україна); зміни у системі фінансування середніх навчальних закладів (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Україна).

Проаналізуємо наукові дослідження, що стосуються **різновидів** освітніх реформ. Їх можна класифікувати за такими трьома напрямками:

- реформи, спрямовані на підвищення конкурентоспроможності;
- реформи, спрямовані на перерозподіл фінансування;
- реформи, керовані капіталом [193, с. 6].

1) **Сутність реформ, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності** населення, криється в усвідомленні цінності якісної освіти для одержання гідного місця в суспільстві [193, с. 38]. Вітчизняна вчена А. Сбруєва вважає, що освіта розглядається як джерело можливостей для покращення умов праці, набуття людиною професійно важливих властивостей, що допоможуть їй самореалізуватися в умовах фахової конкуренції [134, с. 29]. Реформи цього різновиду скеровуються на вдосконалення системи освіти на всіх рівнях: початковому, середньому, вищому. Вони розгалужуються на чотири гілки:

- децентралізація, яка стосується роботи муніципалітету, а також шкіл, яким надано право самостійно приймати рішення щодо упровадження нових навчальних програм, приватизації, що впливає на схему і результат звітності в кінці навчального року;

- зміна стандартів (паралельно з централізацією управління освіти реформи зосереджуються на впровадженні освітніх стандартів у навчанні, наприклад, в Австрії – при трансфері від початкової до молодшої та старшої середньої школи);

- підвищення ефективності управління освітніми ресурсами (економічна продуктивність веде до збільшення фінансування на розвиток здоров'я дитини, краще харчування в школах; соціальна – урівноважує фінансові інвестиції в навчальні заклади і можливості батьків цим скористатися);

- покращення якості відбору та підготовки вчителів, що передбачає, в першу чергу, пошук можливостей щодо підвищення кваліфікації працівників освіти, внаслідок чого поліпшуються умови їх праці та підвищується авторитет вчителя в класі [193, с. 39–41].

2) **Реформи, спрямовані на перерозподіл фінансування**, викликані процесами глобалізації, вони стимулюють конкуренцію між країнами світу [193, с. 42]. Зміст цих реформ полягає у структурній реорганізації освітніх систем, чітким проявом якої є скорочення державної і збільшення приватної частки фінансування розвитку середньої і вищої системи освіти (організація приватних середніх і вищих навчальних закладів) [198, с. 11–15].

В Австрії проявом фінансово-керованих реформ можна вважати зміни характеру фінансування в альтернативних середніх навчальних закладах (наприклад, фінансування у вальфдорфських школах складає 20% з боку держави і 60-80% – з боку батьків, у приватних гімназіях конфесійного спрямування кошти надходять від релігійних спільнот, орденів, батьків і їх пропорційність майже однакова), середні навчальні заклади різного типу державного спрямування (гімназії, ліцеї, основні школи) фінансово підтримуються муніципалітетами,

міськими громадами і спільнотами. Заробітна плата вчителів державного сектору стає обов'язком керівництва земель (Länder) і держави [182, с. 12].

3) **Реформи, керовані капіталом**, розкривають процес співвідношення економічних можливостей освітніх закладів з інвестиціями, які вносяться світовими банками і державами, зацікавленими в модифікації системи освіти. Втім, можна визначити певну суперечність: у соціально стабільних і фінансово забезпечених середніх навчальних закладах (приватних гімназіях), де щомісячний дохід батьків перевищує середній рівень заробітної плати, внесені інвестиції та додаткові кошти не стимулюють успішність учнів. У свою чергу, інвестування фінансово незабезпечених середніх навчальних закладів стимулює підвищення успішності дітей [193, с. 45].

Австрійський вчений О. Акс наголошує на тому, що своєрідна диспропорція збалансовує можливості розвитку й отримання освіти дітьми різного соціального статусу і віросповідання [161, с. 9]. Важливим наслідком фінансово-керованих реформ є забезпечення вільного доступу дітей з різних соціальних верств до здобуття освіти. Відзначимо, що ці реформи, як правило, зосереджені на поліпшенні якості викладання навчальних дисциплін у школах, на вдосконаленні навчальних планів, впровадженні навчальних програм для дітей з особливими потребами, а також програм із полікультурної та білінгвальної освіти для етнічних меншин (Австрія, Україна).

Існують і інші наукові класифікації освітніх реформ. Зокрема, австрійські дослідники (К. Шмід та Г. Гафнер) у доповіді «Варіанти реформування австрійської шкільної системи освіти» (Reformoptionen für das österreichische Schulwesen Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus Sicht der Unternehmen) аналізують основні шляхи і стратегії реформування системи освіти у площині розвитку економічного співробітництва, бізнесових та інформаційних технологій, взаємозв'язку між обов'язковою і професійною освітою [327].

Реформи класифікуються авторами у відповідності з їх **функціями**:

– виявлення та поліпшення продуктивності навчання: ці реформи спрямовані на встановлення об'єктивних критеріїв оцінювання успішності учнів,

індивідуалізацію і диференціацію навчання в середніх навчальних закладах різного типу [327, с. 72];

– створення умов для розвитку ділових рис учнів: цей різновид передбачає реформування закладів освіти згідно, наприклад, моделі А. Вернера: сутність такої реформи полягає у продовженні терміну обов'язкової освіти на 2 роки з метою професійної підготовки учнів на верхньому ступені середньої школи і запровадженні іспитів у 10 класі політехнічної школи (див. Додаток Б.1.). При цьому структура освіти в гімназіях, згідно теорії А. Вернера, залишається незмінною [327, с. 97]. До цього різновиду відноситься і трансформація змісту освіти «з позиції бізнесу» (за теорією К. Тільманна). При цьому предметне спілкування учнів у класі спрямовується на формування в них навичок ділового спілкування та розвитку здатності до співпраці. Суттєвим компонентом навчання за цією моделлю є ігнорування фронтальних форм роботи на етапі старшої середньої школи (гімназії), фокусування на розвитку екологічного і гуманітарного мислення, запровадженні проектно-орієнтованого виду навчання та міждисциплінарному підході [344, с. 854];

– професіоналізації середньої освіти: реформи передбачені розвивати професійні вміння і навички учнів, створювати умови для надання консультативних послуг у старшій середній школі з проблеми вибору майбутньої професії [99, с. 26].

Представлена класифікація ґрунтується на визначенні реформування як процесу, спрямованого на вибір конкретних форм і методів покращення організації навчально-виховного процесу, реструктуризації системи шкільної освіти та пошуку альтернативних підходів у методиці викладання навчальних дисциплін. Як вважають автори (К. Шмід та Г. Гафнер) даного визначення, реформування освіти як засобу покращення економічного розвитку країн – це процес, який, в першу чергу, створює умови для професійного розвитку дитини [327, с. 6].

Інша класифікація реформ наводиться у працях І. Ільїнського. Науковець розглядає шлях їх введення у систему освіти відповідно до таких трьох типів:

- перший передбачає організацію навчальних закладів нового типу (приватних та інтегрованих шкіл), вільний вибір батьками навчального закладу, що надає можливості для виявлення творчого потенціалу учнів;
- другий, націлений на розвиток професійності вчителів, упровадження процедури звітності перед громадами і батьками;
- третій спрямовується на збільшення фінансування в навчальних закладах різного типу (у гімназіях, загальноосвітніх школах, ліцеях), зменшення кількості учнів у класах, що призведе до появи додаткових робочих місць і скоротить певний відсоток безробіття в багатьох країнах світу (зокрема, в Україні), посилення контролю за роботою і звітністю вчителів у кінці року [72, с. 111].

Реформування системи освіти, незважаючи на існування різних класифікацій реформ у відповідності до неоднорідних економічних, історичних і політичних умов країн, у яких вони запроваджувались, визначається єдиною метою – підвищення подальшої конкурентоспроможності учнів наступними засобами: оптимізацією роботи навчальних закладів усіх рівнів; підвищенням компетенції шкіл щодо вдосконалення навчальних програм; централізованим оновленням існуючих стандартів середньої освіти; покращенням чи перерозподілом фінансування освітніх закладів; підвищенням вимог щодо підготовки, відбору та звітності вчительських кадрів; професіоналізацією старшої школи з метою забезпечення розвитку в учнів ділових і професійних рис; організацією шкіл експериментального типу з метою виявлення їх ефективності і подальшого запровадження найефективніших інновацій в освітню систему; поліпшенням навчальних умов школярів шляхом зменшення кількості учнів у класах [52, с. 261–265].

Тож з наведеного вище аналізу педагогічної літератури щодо сутності поняття «реформи» бачимо, що це поняття окреслює комплекс дій, керованих державою, громадами, соціальними установами, науковими спільнотами, релігійними орденами тощо. В контексті освітньої системи ці дії є націленими на її реструктуризацію, впровадження інноваційного потенціалу у навчально-

виховний процес, забезпечення якості і професійної орієнтації навчання, встановлення механізму контролю над навчальними закладами різного типу (школи, гімназії, ліцеї, інститути, університети) [48, с. 53].

З огляду на реформи у системі освіти в різних країнах світу робимо висновок, що впровадження реформ – це цілеспрямований процес, розрахований на вдосконалення освіти шляхом запровадження в навчальних закладах різного типу (й зокрема, в гімназіях) нових концепцій розвитку індивіда (педагогічних, психологічних, філософських), новітніх інформаційних технологій; перепрофілізації (переорганізації) напрямів навчання; збільшення частки фінансування в системі середньої освіти; адаптації системи освіти до сучасних вимог ринку праці; виховання молоді, здатної витримати конкуренцію у світовому освітньому просторі. Реформи також передбачають оновлення системи освіти у світлі політичного дискурсу, мотивом якого є ідеологічна трансформація її мети (конкурентоспроможність, здатність до співпраці, якість знань, професійна орієнтація у навчанні та ін.).

Щодо німецькомовного регіону Європи (Австрії, Німеччини та Швейцарії), вказані освітні реформи розвивалися за такими напрямками (див. табл. 1.1). Як можна помітити, деякі з них співвідносні зі стилем реформування системи освіти в Україні періоду від 90-х років XX століття:

- ліберальний (демократичний): 60-ті роки XX ст. (І. Ільїнський, А. Сбруєва, К. Шмід, Г. Гафнер, І. Ченг);
- професійно-орієнтований: 70-ті роки XX ст. (М. Карной, В. Міттер, К. Шмід, Г. Гафнер);
- фінансово-продуктивний: 80-ті роки XX ст. (Р. Брокмейєр, С. Дермутц, М. Карной);
- економічно-орієнтований: 90-ті роки XX ст. (Г. Альтріхтер, І. Ващенко, Г. Пельцельмайєр, О. Овчарук);
- бізнесово-орієнтований: перше десятиріччя XXI ст. (В. Андрущенко, О. Локшина, О. Матвієнко, К. Шмід).

Відповідно до названих напрямів основні трансформації у змісті гуманітарної освіти Австрії можна представити у вигляді наступної таблиці.

Таблиця 1.1.

Освітні реформи у змісті гуманітарної освіти Австрії

Напрями освітніх реформ	Зміст
«Ліберальний» (демократичний) (60-ті роки XX ст.)	<ul style="list-style-type: none"> – внутрішня реорганізація системи гімназійної освіти (можливість отримання середньої гуманітарної освіти представниками різних верств населення); – об’єктивність оцінювання з гуманітарних предметів, вільність вибору гуманітарного напрямку і закладу навчання (гімназій гуманітарного спрямування); – рівність можливостей у процесі здобуття гуманітарної освіти (автохтонів і алохтонів); – вивчення предмету «релігієзнавства».
Професійно-орієнтований (70-ті роки XX ст.)	<ul style="list-style-type: none"> – підвищення продуктивності навчання; – співробітництво гуманітарних гімназій (переважно релігійних гімназій) із соціальними інституціями; – прийняття закону про етнічні групи (словенів, хорватів, словаків), що уможливило вивчення мовних дисциплін за вибором; – підвищення кваліфікаційного рівня педагогів у гуманітарних гімназіях та покращення умов їх праці.
Фінансово-продуктивний (80-ті роки XX ст.)	<ul style="list-style-type: none"> – виникає необхідність проведення реформ у змісті навчальних програм і планів щодо впровадження другої іноземної мови (за вибором); – проведення адміністративних змін; – підвищення якості навчання гуманітарних дисциплін.

Продовження табл. 1.1

Напрями освітніх реформ	Зміст
Економічно-орієнтований (90-ті роки XX ст.)	<ul style="list-style-type: none"> – баланс природного потенціалу і можливостей соціальної реалізації у процесі здобуття середньої гуманітарної освіти; – інвестиції в системі гуманітарної освіти (необхідність запровадження корегуючого курсу з німецької мови для груп населення, чия рідна мова іноземна: хорватська, турецька, словенська ін.); – організація нових гуманітарних напрямів навчання (білінгвальні напрями навчання); – зміни у змісті навчальних планів з гуманітарних дисциплін (релігієзнавство, іноземні мови); – розмежування гуманітарних предметів: «Історія і політологія» та «Історія і соціологія».
Бізнесово-орієнтований (перше десятиріччя XXI ст.)	<ul style="list-style-type: none"> – професійна орієнтація у старшій середній школі в системі гімназійної гуманітарної освіти; – диференціація й індивідуалізація навчання з вивчення гуманітарних дисциплін (мова і література, історія і політичне вчення); – орієнтація навчальних програм на реалізацію компетентнісного підходу; – зміни у змісті викладання гуманітарних предметів (мова і комунікація, філософія і історія ін.); – проект «Віденська білінгвальна школа»; – співпраця з місцевими громадами і релігійними спільнотами; – залучення батьків до роботи гімназій.

Таким чином, за результатами аналізу міжнародної співпраці європейських і вітчизняних науковців (О. Акса, Р. Брокмайєра, С. Дермутц, Г. Зіля,

Г. Енгельбрехта, М. Фуллана, Я. Шайпля, І. Ченга, С. Лісової, О. Матвієнко, А. Сбруєвої та ін.) зробимо висновок, що реформування змісту гуманітарної освіти здійснювалося в контексті освітніх реформ у західноєвропейському суспільстві. Реформування змісту гуманітарної освіти відбувалося відповідно до трьох хвиль: 1) 70-ті роки (увага приділялася мовній освіті, змінам у навчальних планах, посиленню мотивації учнів у гімназіях різного типу); 2) 80-ті роки (поліпшення якості освіти, професійна орієнтація у старшій школі); 3) 90-ті роки (розвиток інформаційних технологій спрямував навчальні заклади, зокрема гімназії, на переосмислення мети гуманітарної освіти, зміни у навчальних планах).

Висновки до розділу 1

У розділі з'ясовано основні аспекти вивчення проблеми реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії у працях вітчизняних і зарубіжних вчених, проаналізовано понятійно-термінологічний апарат дослідження. Системний аналіз порівняльно-педагогічних досліджень, присвячених проблемі реформування гуманітарної освіти сучасної Австрії, показав, що цілісного аналізу реформування змісту гуманітарної освіти Австрії здійснено не було.

1. Охарактеризовано понятійно-термінологічний апарат дослідження. Це надало можливість визначити сутнісну основу роботи у трьох площинах: економічній, соціальній та культурній. Прослідковано еволюцію змісту понятійного апарату дослідження та зазначено, що основоположними з них є такі: «освітня реформа», «гуманітарна освіта», «зміст гуманітарної освіти», «гімназія», «реформування змісту освіти».

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволяє дати визначення названих понять: *освітня реформа* – це покращення, перебудова її *суттєвих, характерних ознак*, що не знищує основ існуючої системи і запроваджене з метою виправлення її *недоліків* шляхом: усунення законодавчих недоречностей; залучення інноваційного потенціалу в навчально-виховний процес; удосконалення механізмів контролю; осучаснення навчальних програм, планів,

кількості годин у закладах освіти; *гуманітарна освіта* розглядає життєвий досвід людини у поєднанні з історичними та політичними процесами в суспільстві. Сукупність суспільно-історичних знань представляє дійсність для гуманітарної освіти і є предметом її вивчення; *зміст гуманітарної освіти* – це система знань, умінь і навичок, які засвоюються індивідом у процесі опанування різних сфер культури і способів діяльності; *гімназія* в Австрії є середнім навчальним закладом, який забезпечує розвиток індивідуальних якостей і здібностей дитини в умовах, подібних до реального життя, з метою професійної орієнтації (підготовки) на етапі старшої школи; *реформування змісту освіти* розглядається як процес запровадження змін, який характеризується вдосконаленням системи знань, практичних умінь та навичок у навчально-виховному процесі та здійснюється на певних рівнях: державному (комплекс дій спрямований на трансформацію системи освіти); індивідуальному (комплекс дій для самостійного і творчого розвитку індивіда).

2. З'ясовано, що освітні реформи у системі середньої гуманітарної освіти Австрії розподіляються у трьох контекстах: підвищення якості освіти; розвиток умов здобуття гуманітарної освіти та визначення рівня конкурентоспроможності; економічні та соціальні процеси становлення нового інформаційного соціуму. Досліджено, що реформування змісту гуманітарної освіти здійснюється в рамках загальноєвропейських і світових трансформацій у системі гуманітарної освіти і розподілено за такими напрямками: 1) ліберальний (демократичний), який відбувався у 60-ті роки XX ст.; 2) професійно-орієнтований, що охоплював 70-ті роки XX ст.; 3) фінансово-продуктивний, відзначений у 80-ті роки XX ст.; 4) економічно-орієнтований (90-ті роки XX ст.); 5) бізнесово-орієнтований, що відзначений у перше десятиріччя XXI ст.

3. Реформування системи середньої освіти здійснило вплив на загальний розвиток змісту гуманітарної освіти в гімназіях різного типу Австрії. Започаткування в австрійському місті Грац Європейського центру сучасних мов (1994 р.) та приєднання Австрії до Євросоюзу (1995 р.) запровадило нові гуманітарні (філологічні) напрями навчання в гімназіях різного типу. Відкриття

кордонів призвело до потоку іммігрантів з країн європейського регіону, що примусило австрійський уряд замислитися над залученням мов іммігрантів у навчання, зменшенням учнів у класі (25+), нових навчальних програм і планів («Курікулум 2000», «Школа 2020»), двомовних напрямів навчання, гуманітарних програм з попередження насилля в школах.

Основні положення розділу викладено у одноосібних статтях автора [48; 52].

Розділ 2.

ПРОБЛЕМА РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНОІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ АВСТРІЇ

2.1. Вплив європейських філософських концепцій на розвиток та зміст гуманітарної освіти Австрії

Важливими гуманітарними чинниками розвитку сучасного європейського суспільства є освіта, наука і культура. Провідні ідеї європейських філософсько-педагогічних концепцій визначають наявність гуманітарного компоненту і проектують основу модернізації змісту гуманітарної освіти сучасної Австрії.

Формування ідеології як складової змісту гуманітарної освіти Австрії відбувається паралельно з історичними трансформаційними процесами в політичній та соціальній сферах життя людини, що призводять до інтеграції багатогалузевого знання в системі гуманітарної освіти. Властивість накопичення гуманітарною освітою неоднакового за характером розвитку знання вибудовує певний вид світорозуміння, який прогнозує утворення антропоцентричної системи цінностей, що виходить за межі простого знання про людину. В основі становлення гуманітарної освіти у цілісну систему покладено низку світових філософсько-педагогічних концепцій, світоглядні принципи яких відображуються у впровадженні освітніх реформ у західноєвропейському суспільстві, зокрема в Австрії.

Філософські першооснови розвитку гуманітарної освіти є об'єктом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Так, філософські засади розвитку гуманітарної освіти та змісту гуманітарної освіти розглядали такі *європейські науковці* як К. Дюкас, Х. Міттербауер, *російські дослідники* О. Ханова, Ю. Шор, а також *вітчизняні освітяни*: В. Андрущенко, Н. Висоцька [7; 26; 152; 157; 213; 290].

Привертає увагу такий історичний факт, що тривалий час до Австрійської Імперії належали частини земель інших європейських країн: Італії, Німеччини, Польщі, Чехії, Угорщини, України. Об'єднання земель, різних за історією свого розвитку, культурою та філософією мислення, спричинило зміни в ідеолого-політичній та освітній сферах життя тогочасної Австрійської Імперії. У цих умовах здійснювався вплив на становлення австрійської системи освіти (введення атестатів, надання початковій освіті статусу обов'язкової, організація гімназій, запровадження дворівневої системи гімназійної освіти). Після створення Австро-Угорської Імперії у процесі розвитку тогочасної загальної системи освіти відбувалося наслідування провідним принципам європейських філософсько-педагогічних концепцій, наприклад, М. Монтесорі (вільне виховання), Р. Штайнера (філософія свободи), Й. Гербарта (гармонійне виховання), що зумовлювало переорієнтацію ціннісних ідеалів у філософсько-педагогічному підґрунті освітніх реформаційних процесів Австро-Угорщини.

Слід враховувати, що тривалий час впливовість філософських концепцій (Сократа, Аристотеля, Й. Гегеля, Й. Гербарта, В. Дільтея) на трансформацію педагогічної значимості гуманітарної освіти Австрії відбувалася в контексті появи нових духовних орієнтирів у переломні періоди світового розвитку цивілізації. Гуманітарна освіта ґрунтується на філософському осмисленні дійсності, яке віддзеркалюється у навчально-виховному процесі гімназій через наявність світоглядно-філософських дисциплін. Тому актуальним для позитивного становлення вітчизняної гуманітарної освіти є наслідування тенденціям розвитку філософсько-педагогічного фундаменту гуманітарної освіти Австрії.

Оскільки сучасне суспільство прагне створити єдиний європейський освітній, інформаційний та ринковий простори, в нашому дослідженні доцільно розглянути вплив саме західноєвропейських філософських концепцій на трансформацію педагогічної значущості гуманітарної освіти Австрії.

Так, досліджуючи еволюцію системи цінностей гуманітарної освіти сучасної Австрії, європейський вчений Ю. Шор стверджує, що фундатором галузі гуманітарного знання будь-якої країни (Австрії, України) є античний філософ

Сократ. Він вважав, що людина не може знати сутність будь-якого предмету, але поступово вивчає коло його застосування та окреслює межі використання. Не володіючи знаннями про предмет, особистість повинна мати чітку уяву про те, що він існує. Таким чином, мислитель відкриває гуманітарний напрям в освіті та прогнозує знання, яке проходить через душевну і чуттєву сферу життя [157, с. 171].

Згідно з теорією давньогрецького філософа *Аристотеля*, жива істота характеризується двома властивостями: *arete* (або з англ. *virtue*, що в перекладі означає чесноти, гідність, властивість). Це розумова здібність людини, що виражається в раціональній єдності теоретичної та практичної діяльності [213, с. 130]. По-друге, це духовність. Гуманітарна освіта, за Аристотелем, є сполученням двох вищезгаданих властивостей. Наголосимо на тому, що його філософські погляди слугували поштовхом для розвитку її двох напрямів [150, с. 458]. Перший спрямований на розвиток технічних, професійних умінь та навичок і реалізується за допомогою пояснень (інструкцій), скерованих на успішне виконання роботи; другий – орієнтується на інтелектуальні здібності людини та є проявом виокремлення гуманітарної освіти в єдину систему [335, с. 36–37]. Розмежування цих напрямів спрогнозувало відмінності у формуванні методологічної основи двох різних пізнавальних сфер: природничої та гуманітарної [95, с. 17–22]. Природа становлення таких напрямів в освіті поступово окреслювала властивості характерів гуманітарного, природничого, а з часом, і технічного знання. Проте ми не розглядаємо відокремлення гуманітарної освіти від професійно-технічної.

Як зазначає Р. Хатчинс, природнича сфера має свою особливу природу походження, що допомагає визнати її необхідність у загальносуспільному розвитку. Результатом гуманітарної освіти не є звичайна річ або предмет, якого ми можемо торкатися. Значимість сутності гуманітарної освіти полягає в розширенні світогляду особистості та наділенні її внутрішньою свободою [254, с. 5–6].

Доречно відзначити, що, за Аристотелем, людина повинна володіти не тільки внутрішньою, а й політичною свободою [150, с. 459]. Політична свобода взаємопов'язана з економічною [213, с. 134]. Схематично це можна зобразити таким чином:

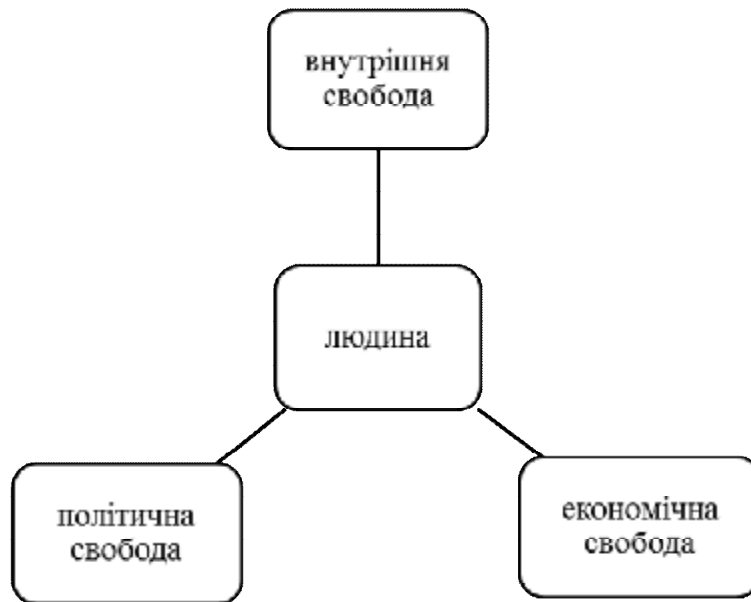


Рис. 2.1. Сфера гуманітарної освіти

Звернімо увагу, що економічна складова творення суспільства надає можливості для політичного маніпулювання освітою, тобто втручання політики у простір освітнього реформування, що генерує різнопланові шляхи змін у загальній системі освіти: соціальні, релігійні, комерційні та ін.

Єдність трьох елементів (внутрішня свобода, політична свобода, економічна свобода) поглиблює пізнавальну сферу гуманітарної освіти, розгалужує її методи аналізу дійсності, не ізолює дану сферу від суспільства, надає життєву перспективу людині. Це означає, що структура гуманітарної освіти ґрунтується на вмінні оцінювати соціальний бік середовища і за допомогою філософського мислення характеризувати інформаційні потоки різноманітних подій.

Вивчаючи структуру гуманітарної освіти, французький вчений К. Дюкасс робить акцент на тому, що філософія висуває можливі відповіді на питання, спровоковані вищерозглянутими складовими (внутрішньою, політичною,

економічною), які вважаються предметом дослідження гуманітарної освіти як Австрії, так і України. Гуманітарна освіта використовує не тільки саме знання з предмету філософії, а застосовує філософське вміння осмислювати та обґрунтовувати інформацію. Філософія та філософське мислення не є однаковими [213, с. 136]. Простежуючи еволюцію гуманітарної освіти, ми повинні орієнтуватися на той факт, що філософське осмислення дійсності відбувається завдяки здатності самої філософії систематизувати та ретельно вивчати будь-які різні за своєю природою соціальні явища.

Погоджуючись з теорією К. Дюкасса, російський вчений В. Красиков вважає, що філософія має властивість проявлятися у відношеннях між предметами та об'єктами дослідження, у встановленні зв'язків між ними, у визначенні ступеня впливовості та виявленні специфічної ролі кожного з них. У свою чергу, філософське мислення оцінює та вивчає міжпредметні зв'язки та сприяє пізнанню дійсності [85, с. 71]. Однак, у нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на тому факті, що предметом вивчення гуманітарної освіти Австрії (та України) є особистість, її духовна, практична діяльність. Тому необхідним є розгляд становлення гуманітарної освіти Австрії у процесі становлення системи загальної освіти німецькомовного західноєвропейського регіону.

Так, трансформація гуманітарної освіти у системі загальної освіти Західної Європи, зокрема Габсбурзької монархії, відбувалася на філософсько-ідеологічних засадах гуманізму епохи Відродження. Центром дослідження освіти на той час була особистість, потенційні здібності та простір їх використання. Гуманізм спричинив перетворення в системі цінностей, зародження нових світоглядних ідей та пріоритетів у житті людей.

Австрійський філософ, мистецтвознавець Г. Зедльмайр вважає, що особистість епохи Відродження сприймає себе як частинку Всесвіту, розуміє власну значущість у природі, прагне до індивідуалізації. Одним із провідних принципів філософії періоду Гуманізму є надання людині можливості для творчої самореалізації в соціумі. Доказом цього є стрімкий розвиток багатьох видів

мистецтва: живопису, архітектури, скульптури, які скерували розвиток освіти німецькомовного середовища Західної Європи в напрямі її індивідуалізації. З'явилася можливість вибирати галузь навчання. Загальна освіта цього історичного етапу відмовлялася від надання енциклопедичних знань в гімназіях та спрямовувала розвиток тогочасного педагогічного процесу на визначення цілей навчання з практичного боку. Проте головний здобуток гуманізму епохи Відродження полягає в усвідомленні важливості виявлення природного потенціалу індивіда, який є вигідним, у першу чергу, для держави [68, с. 121]. Визнання гуманізмом епохи Відродження незалежності людини від церкви дозволило розглядати особистість не тільки як всебічно розвинену істоту, а й як людину, чия власна діяльність корисна суспільству. Ця філософська позиція скерувала розвиток системи освіти і виховання тогочасної Австрії на дослідження єдності між метою прояву індивідуальності й соціальною активністю індивідуума. Зацікавленість суспільства внутрішнім світом індивіда зумовила зародження в педагогіці основних ідей про гармонійний розвиток дитини, які згодом утілювалися в європейських педагогічних теоріях Й.-Г. Песталоцці та Й.-Ф. Гербарта (важливість єдності філософії та психології в педагогічному процесі) [95, с. 60–70].

Відзначимо, що увага до особистості як до суб'єкта з вільним від конфесійних маніпулювань світосприйманням сформувала сутність важливого принципу гуманітарної освіти європейських країн, зокрема сучасної Австрії та України. Це – антропоцентризм. Філософський зміст цього принципу полягає в гуманному підході до виявлення і розвитку індивідуальних рис особистості [119, с. 8]. Сконцентрованість антропоцентризму на внутрішній визначеності індивіда в суспільстві спрямувала розвиток загальної системи освіти всієї Західної Європи на організацію навчально-виховного процесу в межах співвідношення «людина-соціум-церква». Центальною складовою було виокремлення людини з оточуючого середовища і розмежування людини та Бога [74, с. 283–284]. Це призвело до нового осмислення буття та духовного призначення індивідуума в ідеологічному фундаменті гуманітарної освіти.

У період зростання в Західній Європі інтересу до природничих і суспільних наук, гуманітарна освіта Австрійської Імперії набувала власного розвитку. Положення про те, що освіта сприятиме вихованню всебічно розвиненої людини, спрямувало гуманітарну освіту на розширення простору дослідження: свободи, духовності, культури, творчості, життя людини та сенсу її буття. Основне завдання такої освіти зосереджувалося на поясненні та обґрунтуванні зв'язків особистості з історією, релігією та оточуючим середовищем.

Філософська концепція німецького філософа Й. Гегеля акцентує увагу на тому, що духовне та історичне становлення особистості є не простою сукупністю подій, а цілісною історією людства. Духовний розвиток є різноманіттям інтелектуальної діяльності, яка проявляється через психологію, мораль, мистецтво, релігію та філософію. Психологія розглядає внутрішній світ індивідуума, відношення між людьми в сім'ї та соціумі. Характер розуміння внутрішнього світу особистості залежить від сукупності загальносуспільних відношень у країні. Правознавство допомагає людині визнати власну свободу. Релігія ставить за мету об'єднання людини та Бога, впливає на помисли особистості, спонукає до пізнання буття та надає уявлення про такі поняття, як любов і життя в цілому. Мистецтво, за Й. Гегелем, розподіляється на зовнішнє і внутрішнє. До зовнішнього належить живопис, а до внутрішнього – музика, поезія та ораторське мистецтво. Поезія може бути як ліричною, так і драматичною і має мовний вираз. Мова відображає духовний світ і діяльність людини. Отже, у своїй філософській концепції Й. Гегель стверджує, що усі вище наведені прояви духовності особистості реалізуються через прагнення людини до пізнання оточуючого світу [33, с. 181]. Вітчизняний вчений М. Левківський також визнає важливість розвитку і впливу мистецтва, релігії та науки у соціумі. Він стверджує, що встановлювати зв'язки духовного і соціального сприйняття дійсності допомагають три складових (мистецтво, релігія, наука) [95, с. 91].

Сучасна австрійська дослідниця Х. Міттербауер припускає, що теоретичні положення з філософської концепції Й. Гегеля вплинули на розвиток літератури в Австрії. Вивчення філософом поняття духовності (народного духу) скерувало

творчу діяльність австрійських письменників (Р. Музиль, Ф. Блей) на створення різних видів есе. В них письменники розглядали природу духовності, в основі якої закладено не тільки ідеї свободи та релігії, а й «сенса можливостей». Це означає, що особистість має можливість розвивати глибину почуттів та вдосконалюватися добрим помислом. На противагу Й. Гегелю літератори вважають, що своєрідна духовна самореалізація людини має відбуватися за допомогою освіти. Освіта уможлиблює прояв індивідуальної свободи, інтелектуального потенціалу, культури, творчості, можливостей до самоосвіти [290, с. 11–13].

Отже, тогочасна австрійська загальна освіта спрямувала свою активність на розмежування функцій, завдань і мети кожного гуманітарного напрямку пізнавальної діяльності особистості. В основі цих напрямів містилися поняття про свободу індивідуума, гуманний підхід до визначення творчих здібностей та особистих рис. Згодом дані положення становили ідеологічний фундамент філософської течії – лібералізму, який слугував світоглядним поштовхом для реформування системи гуманітарної освіти тогочасної Австрії.

Лібералізм сприяв зародженню невдоволеності рівнем освіти серед робітничого класу Австро-Угорщини. Ініціатором робітничого руху виступав економічний розвиток у країні, де відстань матеріального становища капіталістичних прошарків населення значно віддалялася від робітничого класу [336, с. 244]. У цих соціальних умовах популярності набували соціалістичні та демократичні ідеї еволюції суспільства. Водночас католицька церква продовжувала конфесійну політику впливу на реформування загальної системи освіти. Релігійний консерватизм уповільнював трансформаційні процеси в організаційно-педагогічній системі навчальних закладів [74, с. 28].

Сучасний австрійський вчений Д. Грімм, досліджуючи історичні процеси реформування системи гуманітарної освіти Австрії, вважає, що філософські ідеї лібералізму сприяли прагненню країн, що були приєднані до тогочасної Австрії (Україна, Чехія, Угорщина), ввести у навчальний процес викладання рідної мови як обов'язкової. Після прийняття нової конституції (1867 р.) та створення Міністерства освіти і віросповідань Австрії уряд надав це право, але вивчення

рідної мови відбувалося паралельно з німецькою. В той самий час католицька церква виступала за офіційне впровадження Закону Божого і примусовість проведення релігійних обрядів у гімназіях країни. Підкреслимо, що створення у 1867 році Австро-Угорської імперії сприяло продовженню ліберальної політики у царині реформування гуманітарної освіти. Утвердження нової конституції впровадило законодавчу базу для визнання однакових можливостей для різних національностей щодо отримання обов'язкової освіти в народних навчальних закладах тогочасної Австрії. Нова конституція гарантувала свободу друку навчальних матеріалів рідною мовою, а також рівноцінність викладання мов у закладах освіти, зокрема в гімназіях [237, с. 152].

Отже, на формування змісту гуманітарної освіти сучасної Австрії значно вплинули історичні події, які скерували її реформування у річище наслідування філософських ідей лібералізму. Завдяки чому у навчально-виховному процесі австрійських гімназій викладання певних дисциплін почало здійснюватися німецькою мовою. (На території України ці зрушення віддзреклялися таким чином: та частина країни, яка входила до складу Австро-Угорщини, отримала можливість паралельно з німецькою мовою вивчати українську. Проте питання переліку дисциплін в гімназіях, набір вчителів та фінансування австро-угорський уряд залишав у своїй юрисдикції).

Підкреслимо, що певна кількість сучасних європейських науковців (Й. Гізінгер, Г. Куц, А. Сбруєва, Г.-Х. Хоппе) наголошують на тому, що на розвиток гуманітарної освіти в Австрії вплинули положення з філософської концепції К. Менгера [90; 134; 232; 250].

Історично аргументовано, що К. Менгер є засновником австрійської школи економіки. Він аналізував економіку з позиції індивідуального розрахунку свободи людини і того, що змушує її працювати. За К. Менгером сутність економічної діяльності криється у свідомості людини: економіка залежить від людини, а не людина від неї. Розглядаючи зв'язок речей і потреб індивіда, вчений розводив два поняття: «корисність» і «добро (благо)». Корисність – розуміється як здібність задовольняти індивідуальні потреби особистості. Добро (благо) – це

здатність застосовувати речі задля індивідуальної корисності. Якщо від блага залежить задоволення потреби, то благо набуває певного значення для соціуму і здобуває назву *цінність*. Цінність є індивідуальною формою мислення. Тому для кожної людини цінність має власне значення [107, с. 36–38]. Індивідуальний характер цінностей дозволяє визначати ступінь співвідношення потреби і соціальної значимості блага в суспільстві. Суспільство в цьому контексті розглядається як простір взаємозв'язків особистостей, де пріоритетом вважається досягнення індивідуальних цілей. Можливість економічної реалізації індивідуальних цілей передбачається наявністю політичної свободи. Політична свобода розуміється як набуття людиною права індивідуального вибору умов існування. Економіка як засіб індивідуального розкриття потенціалу людини в умовах еволюції соціуму дає змогу розвитку науково-освітнього простору. Звернімо увагу на той факт, що присутні риси індивідуалізму в теорії К. Менгера окреслюють ліберальний характер австрійської економічної школи [335, с. 300–301].

Доцільно відзначити, що лібералізму ХХ століття властиві риси соціального характеру. Особливі мотиви, що принесли зміни до класичного лібералізму, були спровоковані зростом соціальної нерівності серед населення і банкрутством малого бізнесу. В цей час урядовці виступали за внесення змін до положень теорії лібералізму: надання права на освіту, відпочинок, скорочення робочого дня та ін. Пізніше всі зміни було узагальнено під назвою *соціальний лібералізм* (Д. Кейнс). За таких умов послідовники К. Менгера намагалися відродити важливість принципів класичного лібералізму в економічній, освітній та політичній сферах європейського соціуму.

Звернімо увагу на те, що філософська концепція К. Менгера певною мірою змінила ідеологічний зміст формування гуманітарної освіти у системі загальної освіти Австрії. Гуманітарна освіта набула таких трансформацій: реалізація індивідуальних цілей; вибір напрямку освіти; зміни умов праці вчителів (тривалість робочого дня, відпустка ін.); творча реалізація; інтеграція індивіда до

гуманітарного простору (культура, мова, історія, релігія ін.); співвідношення потреб і можливостей у процесі здобуття гуманітарної освіти в гімназіях.

Вітчизняні науковці (Н. Абашкіна, І. Гоштанар) відзначають, що на розвиток змісту гуманітарної освіти в середніх навчальних закладах на території Австрії вплинула філософсько-педагогічна концепція німецького освітянина Й. Гербарта. Науковці окремо наголошують на тому, що філософська думка XIX століття набуває нового напрямку еволюції: ідеалізуючи дійсність, вона орієнтується на підвищення моральності. Філософське вчення все більше відвертається від матеріального і виводить на першу позицію людину та її інтереси [1, с. 10–11]. За таких умов теорія Й. Гербарта доводила важливість взаємозв'язку навчання і виховання, ефективність теорії і практики; єдність моральних цінностей і життєвого досвіду. Змісту гуманітарної освіти відводилося особливе місце, оскільки Й. Гербарт приділяв особливу увагу правильному добору мовних і математичних дисциплін у навчанні, які, на його думку, утворюють розумовий круговид індивіда [36, с. 37–39].

Вітчизняна дослідниця Н. Абашкіна наголошує на тому, що Й. Гербарт вивчав особливості морального виховання, яке формує характер індивіда на підґрунті гуманітарної освіти, а гімназійну освіту розглядав, як важливу ланку загальної системи освіти. Теорія Й. Гербарта про виховне навчання розкриває сутність завдання гуманітарної освіти: дитина виховується на засадах навчання гуманітарних дисциплін, які формують світогляд і культуру мислення [1, с. 12]. Отже, **виховне навчання** має в основі різні види інтересу індивіда, наприклад, інтерес до навколишнього середовища (емпіричний), інтерес до різного роду явищ (спекулятивний), інтерес до рідних людей (симпатичний), інтерес до всіх людей (соціальний), інтерес до духовного світу (релігійний) [185, с. 81–82].

Ряд сучасних дослідників розвитку гуманітарної освіти німецькомовного регіону (В. Бьом, Г. Ноль, В. Шмід-Коварзік) підкреслюють, що симпатичний, соціальний і релігійний інтереси призначені створювати основу гуманітарної освіти. Вони (інтереси) спрямовують пізнавальну діяльність індивіда на спілкування (мова), встановлення певних відносин в соціумі (історія, філософія),

розвиток духовності (релігія) [185, с. 83]. Й. Гербарт вважав, що гуманітарні науки є елітарними науками, оскільки спрямовуються на розвиток культури мислення, мовлення і поведінки. Тому він відводив їм основне місце в системі гімназійної освіти [295, с. 52]. Навчальний план у гімназіях повинен орієнтуватися на вивчення стародавніх мов, літератури, історії і математики. Предмети природничого циклу користувалися найменшою увагою педагога [328, с. 36].

Вчений Ф. Бернтшторфф схиляється до думки, що у теорії Й. Гербарта людина це – природна, соціальна і культурна істота, тому вивчати її треба в єдності різних за пізнавальною діяльністю сфер освіти: матеріальної, природничої й індивідуальної. Зв'язок між сферами пізнання визначала релігія. Релігія була здатна спрямовувати освітній процес на духовний розвиток наступного покоління, сприяти індивідуальному виявленню здібностей і контролювати поведінку дитини. Так, філософсько-педагогічна теорія Й. Гербарта поступово призводила до психологізації навчально-виховного процесу в гімназіях Німеччини й Австрії [181, с. 129–131]. Психологізація передбачала спробу ідентифікації та самовизначення індивіда у суспільстві, що вимагало розвитку процесу індивідуалізації навчально-виховного процесу без втручання і впливу конфесій. Підкреслимо, що процес індивідуалізації мав на меті творчу і соціальну самореалізацію дитини в середніх навчальних закладах, зокрема в гімназіях різного типу. Проте на увагу заслуговує проблема релігійності дітей. Історично склалося, що Австрія завжди була багатоконфесійною державою, і тому впровадження процесу індивідуалізації в гімназіях уповільнювався завдяки суперечностям соціуму і церкви.

Доцільно звернути увагу на те, що в сучасній Австрії існують декілька історично сформованих релігійних конфесій. Згідно матеріалів *європейської освітньої бази EURYDICE* та доповіді *Федеральної канцелярії Австрії «Релігії в Австрії» (Religionen in Österreich)* [313] авторами якої є австрійські вчені В. Рейхел, Т. Едер, визначено, що католицизм є домінуючою конфесією в країні. Зв'язок держави з католицькою церквою чітко визначений в офіційній угоді

(Конкордат) ще в 1933 році. Сьогодні ця угода закріплена в чинному законодавстві, що регулює відношення між державою та католицькою церквою в декількох землях сучасної Австрії [313, с. 7–10]. Друге місце за значенням має протестантська церква. Прийнятий у 1961 році закон, який юридично визнав і підтвердив євангелістське вчення, сприяв розповсюдженню протестантизму у гімназіях по всій країні (Закон про правові відносини євангелістської церкви в Австрії) [223, с. 10]. Третьою за чисельністю є ісламська релігійна спільнота (Закон про Ісламську релігійну спільноту в Австрії). У 1912 року вона була офіційно визнана австрійським урядом. Четвертою, не менш важливою, конфесією вважається ортодоксальна церква, яка у 1967 році отримала офіційний статус із боку австрійського уряду. Наступною є єврейська релігійна асоціація, що теж юридично визнана австрійським урядом із 1890 року [314, с. 14–21].

Отже, своєрідне відокремлення церкви (введення предмету релігієзнавства в навчальних закладах різного типу) від держави спрямувало організацію навчально-виховного процесу в Австрії на створення різних за світоглядними функціями напрямів навчання. Гуманітарна освіта зосередилася на визначенні мети, змісту та завдань кожної дисципліни, що входить до її складу. Заснування декількох типів середніх шкіл (конфесійних, приватних, державних) скерувало увагу німецькомовних мислителів ХХ століття на досить нове обґрунтування призначення гуманітарних наук у системі освіти Австрії. Суттєвою ланкою у вивченні ролі гуманітарних наук стало дослідження пізнавальної діяльності індивіда як рушійного фактору розвитку освіти. Це сприяло визначенню змісту і методів пізнання гуманітарних наук та здійснило певний вплив на модифікацію гуманітарної освіти в навчальних закладах, зокрема в гімназіях Австрії.

Так, філософська концепція німецького вченого В. Дільтея здійснила значний вплив на визначення змісту гуманітарних наук і методологічної основи гуманітарної освіти як країн німецькомовного регіону, Австрії та Німеччини, так і України. Мислитель відокремлював дві галузі пізнання – природничу та гуманітарну [342].

Предмет пізнання двох сфер (природничої й гуманітарної) відрізняється: природнича вивчає біологічне співіснування людини зі світом, де вона виступає як другорядний суб'єкт; гуманітарна ж досліджує існування індивіда – думки, мову, мету мовлення, потреби, звички, традиції, духовні цінності [342]. Звідси виникає необхідність визначення і розрізнення методів пізнання гуманітарних і природничих наук (рис. 2.2).

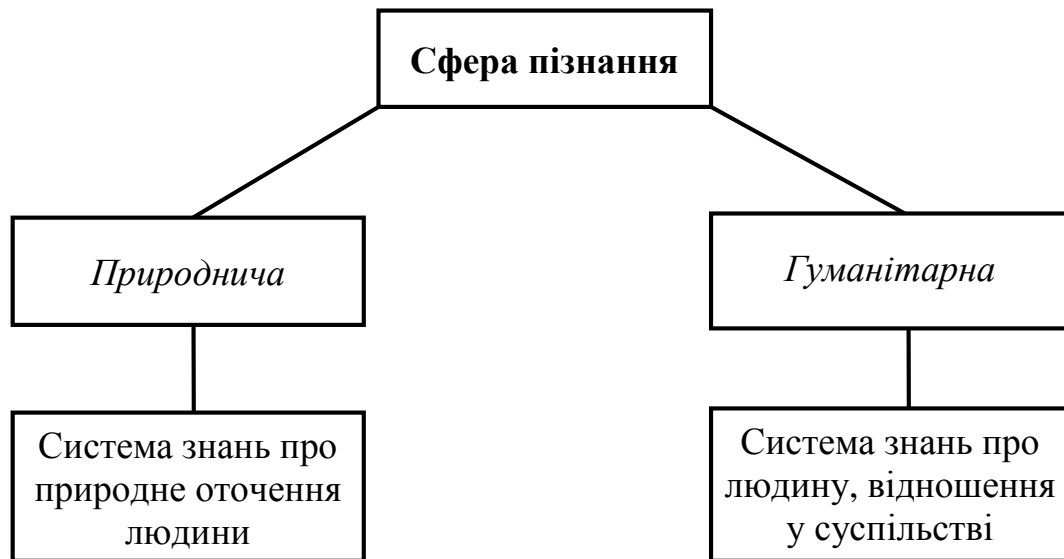


Рис. 2.2. Диференціація природничої і гуманітарної сфер пізнання

Доцільно звернути увагу на те, що природа гуманітарних наук, їх роль у суспільстві виникає з розбіжності в методах пізнання природничих наук та існуванні двох різних предметних сфер пізнання дійсності: природничої та гуманітарної [57, с. 210]. Розрізнення цих сфер здійснюється за наявності несумісної дійсності, об'єктів і методів дослідження вищевказаних наук.

У ході свого дослідження В. Дільтей приходить до висновку, що такими методами є «історичний, системно-теоретичний та культурно-практичний» [57, с. 60; 321, с. 489] (див. рис. 2.3).



Рис. 2.3. Методи пізнання гуманітарних наук

1. **Історичний метод.** Гуманітарне знання ґрунтується на історичних подіях, аналіз яких дає змогу простежити тенденції розвитку гуманітарної освіти від найпершої спроби виокремити гуманітарні науки в єдину сферу пізнання.

2. **Системно-теоретичний метод** пізнання допомагає встановлювати зв'язки між теоріями гуманітарного розвитку людства, вивчати гуманітарні науки як цілісну систему.

3. Зміст гуманітарних наук вивчає суспільну діяльність особистості, виявляє та встановлює зв'язок між духовною й історичною сферами пізнання. Отже, **культурно-практичний метод** гуманітарних наук сприяє пізнанню культури як мінливої системи цінностей людства. Існують також допоміжні методи гуманітарних наук – порівняння, пояснення й опис.

На відміну від В. Дільтея, австрійський філософ К. Поппер вважає, що існують єдині методи пізнання соціальних, природничих і гуманітарних наук. Розглядаючи співвідношення гуманітарних і природничих наук, К. Поппер стверджує, що знання (і гуманітарне, і природниче) здатне прогнозувати і передбачати події, пояснювати деталі та перевіряти факти. Отже, різниця з'являється тільки в процесі використання методів пізнання цих наук [92, с. 207].

О. Брайдбах вважає, що гуманітарні науки є науками про світ людини, про її культуру, духовність та історію. Як і В. Дільтей, він (О. Брайдбах) відносить до гуманітарних наук релігієзнавство, мистецтво, філологію, вчення про господарство і державний устрій. Психологію він вважає пріоритетною наукою, призначеною вивчати чуттєву сферу гуманітарного знання [186, с. 139].

Теоретично обґрунтовуючи предмет дослідження гуманітарних наук, сучасні європейські вчені (В. Андрущенко і В. Селіванов) припускають, що гуманітарні науки мають свою власну структуру, яка не обмежується визначеними історичними особливостями. Гуманітарні науки слід розглядати в їх залежності від соціуму і взаємозалежності [7, с. 4]. Вивчення змісту гуманітарних наук призводить до формування певного світогляду, відношення до життя і своєрідного духовного світу [135, с. 128]. Філософ намагався обґрунтувати тематичний зміст гуманітарних наук, виокремити ці науки з-поміж природничих та наголошував на важливості дослідження їх пізнавальної сфери.

Із точки зору французького філософа М. Фуко, розвиток змісту гуманітарних наук здійснюється на підґрунті трьох позицій: біологічної, економічної та мовної. Згідно з біологічною концепцією, людина виконує певні життєві функції, що допомагають окреслити умови її існування. Економічна позиція розглядає можливості та засоби індивіда в процесі задоволення матеріальних потреб. Мовна досліджує мету висловлювання з урахуванням життєвого простору існування (традицій, звичаїв). Перетин ідеологічних цінностей цих трьох сторін утворює для гуманітарних наук об'єкт вивчення, що репрезентує людину не тільки як біологічно активний організм, а й наголошує на формах і методах спілкування, поведінці в умовах досягнення індивідом матеріальних благ та звертає увагу на розуміння текстуального висловлювання у міжособистісних контактах [151, с. 370–373].

Оскільки гуманітарні науки утворюють культурну основу соціуму, то їхньою специфічною рисою вважається виконання функції гаранта розуміння між індивідами та різними культурами європейських країн. Властивість гуманітарних наук пов'язувати різноманітні галузі освіти доводить освітню значущість цілісної картини гуманітарного знання. Єдність ідейного змісту гуманітарної освіти ґрунтується на перетині теорій історичної еволюції людства і філософських концепцій цього обґрунтування.

На основі аналізу філософської літератури можемо стверджувати, що:

- філософський фундамент гуманітарної освіти було закладено античними філософами – Аристотелем і Сократом, які почали розрізняти властивості та функції розумової і практичної діяльності індивіда;

- австрійська філософська традиція формувалася під впливом західноєвропейських філософських концепцій (Й. Гегеля, Й. Гербарта, В. Дільтея, К. Менгера), теоретичні положення яких віддзеркалились у становленні системи гуманітарної освіти;

- у період появи в Західній Європі гуманізму як філософської течії (епоха Відродження) зміст гуманітарної освіти набув нових рис розвитку таких як: зміна світоглядних орієнтирів (церква-соціум), сконцентрованість на виявленні творчого потенціалу індивіда, можливість обирати напрями навчання;

- зацікавленість тогочасного західноєвропейського суспільства у конкретизації пізнавальної діяльності індивіда змусила німецькомовну інтелігенцію замислитися над змістом і статусом гуманітарних наук, що в подальшому дало їм змогу окреслити сферу та визначити методи пізнання гуманітарних дисциплін.

Таким чином, досліджуючи структуру гуманітарної освіти, нами встановлено, що зв'язки між галузями гуманітарного пізнання демонструють шляхи (культурологічний та інформаційний) еволюції гуманітарних дисциплін у педагогічній системі Австрії. Відповідно до визначення та обґрунтування мети, завдань, методів і статусу гуманітарних наук відбувається їх введення у навчально-виховний процес австрійських гімназій. Багатогранність гуманітарної освіти дозволяє використовувати варіативні методику та форми викладання гуманітарних дисциплін, започатковувати різні гуманітарні напрями гімназій. Філософські концепції здійснили вплив на формування ідеологічної основи австрійської гуманітарної освіти: гуманістичні, ліберальні, демократичні принципи, людиноцентризм. Це надало можливості застосовувати різні філософсько-педагогічні підходи до організації навчально-виховного процесу в гімназіях Австрії.

2.2. Історико-педагогічний аналіз реформування змісту гуманітарної освіти Австрії (друга половина XX ст. – перше десятиліття XXI ст.)

В основу розвитку сучасного суспільства покладено історичну дієвість, здатну впливати на ефективність і стрімкість змін у державному устрої, світогляді та житті людства в цілому. Історичні, соціальні та політичні події в суспільстві уможливають процеси перебудови системи освіти не тільки Австрії, а й інших європейських країн. Відображення еволюції політичного, культурного і соціального просторів соціуму в загальній системі освіти Австрії актуалізує трансформацію змісту гуманітарної освіти відповідно до вимог сучасності [51, с. 39].

Властивість гуманітарної освіти враховувати усі елементи розвитку суспільства зумовлює організацію навчально-виховного процесу в австрійських гімназіях різного типу. Зміст гуманітарної освіти ґрунтується на сукупності наук і різних способів пізнання дійсності та, як наслідок, відкриває нові можливості здійснення навчально-виховного процесу. Надання гуманітарною освітою певних знань із різних сфер діяльності призводить до формування загального уявлення про картину світу, до розвитку здібностей щодо аналізу сучасного стану подій у суспільстві, до необхідності виявлення поваги до себе та оточуючого середовища [45, с. 26–27]. Важливого значення набуває аналіз світового розвитку та реформування системи гуманітарної освіти, зокрема Австрії, який сприятиме оновленню змісту вітчизняної гуманітарної освіти, формуванню та використанню набутих знань у майбутній діяльності особистості, надасть можливість використання позитивного досвіду в організації навчально-виховного процесу в гімназіях України.

Вітчизняна дослідниця Л. Оніщенко вважає, що зміст гуманітарної освіти відповідає двом векторам. По-перше, це традиція, яка повинна передаватися від покоління до покоління. По-друге, відбувається орієнтація на сучасність, тобто майбутнє пов'язане не тільки з гуманітарною, але й із соціальною складовою змісту освіти. Пропонуючи звертатися до соціальної складової змісту гуманітарної освіти, вітчизняні науковці наголошують саме на освіті, яка

визначається відкритістю до незнайомого та має міждисциплінарний характер [117, с. 2]. Розвиток системи гуманітарної освіти здійснюється на підвалинах історичного становлення – традиції; соціальна сторона впливу на трансформації гуманітарної освіти уможливорює процес наслідування політичних й економічних рис реформування змісту цієї освіти, що призводить до появи нових напрямів еволюції гуманітарної освіти в системі середньої освіти Австрії.

Зміни, які відбувалися протягом історико-політичного становлення австрійської держави періоду другої половини ХХ ст. – першого десятиліття ХХІ ст., були спровоковані стрімким економічним розвитком країн-сусідів: Німеччини, Франції, Швейцарії. Це впливало на пошук та обрання шляхів та стратегій реформування системи середньої освіти Австрії. Зумовлений низкою історичних подій (Друга Світова війна, здобуття незалежності Австрії та ін.), процес реформування системи гуманітарної освіти спрямовувався на знаходження оптимальних можливостей реалізації філософсько-педагогічних ідей (наприклад, Й. Гербарта, М. Монтесорі, Р. Штайнера) у навчально-виховному процесі гімназій різного типу. Отже, проведення об'єктивного аналізу освітніх реформ, запроваджених у межах обраного історичного періоду, вимагає стислого огляду стану гуманітарної освіти повоєнних років, оскільки цей проміжок часу визначається початком реформування системи середньої освіти сучасної Австрії. Характеризація освітніх реформ дозволить висвітлити реалізовані освітні ініціативи на тлі попереднього зразка середньої школи.

Реформування системи гуманітарної освіти та нововведення у змісті гуманітарної освіти Австрії з другої половини ХХ ст. привертає увагу соціальними, політичними і економічними трансформаціями в країні (закінчення Другої світової війни, прийняття незалежності, приєднання до Європейського союзу та ін.). Тому ми вважаємо за необхідне детально розглянути етапи реформування системи освіти, які здійснили вплив на зміни у системі гуманітарної освіти та змісті гуманітарної освіти в гімназіях сучасної Австрії. Виділяємо чотири етапи такого реформування.

1 етап: від 1945 року до 1962 року

Вчений Р. Хізкокс вказує на те, що у повоєнний період соціальний, освітній та культурний розвиток Австрії був спрямований на подолання наслідків її участі у Другій Світовій війні та насильницького приєднання (анексії) до фашистської Німеччини. Австрійська Республіка, що зникла з карти світу на 7 років (1938–1945 рр.), прагнула волі, відновлення своєї державності та надання їй права на рівність з іншими країнами у міжнародному співробітництві. Однак, наявність у країні потужних військових об'єктів та ресурсів (зокрема, численних військових заводів) і деякі інші фактори зумовили встановлення контролю над її територіальними зонами з боку чотирьох країн-союзниць – СРСР, Сполучених Штатів, Великої Британії та Франції. Позитивний момент у суперечливій картині еволюції повоєнної Австрії становить бажання всіх країн-союзниць денацифікувати німецькомовний простір [249, с. 10–12].

Як зазначає російський педагог Л. Данілова, кожна держава пропагувала власну стратегію розвитку *змісту* австрійської гуманітарної освіти в контексті системи середньої освіти. На американській і британській територіях запроваджувалось обов'язкове вивчення англійської мови, використовувались порівняно прогресивні методики навчання, які згодом виявились ефективнішими, ніж методи викладання в інших територіальних зонах Австрії. США також робили спроби провести деякі структурні реформи в освіті за американським взірцем і організувати єдину школу, але ці спроби не увінчалися успіхом. На території радянської зони система освіти була підвладна ідеології комунізму. В усіх школах вводили вивчення російської мови, подекуди запроваджувалися підручники, в яких мовою інструкцій була російська [40, с. 41].

На відміну від США та СРСР, Франція і Великобританія не намагались радикально трансформувати гуманітарну освіту в Австрії, обмежуючись деякими рекомендаціями щодо її становлення [40, с. 43]. Відповідні трансформації у змісті середньої гуманітарної освіти торкнулися, в першу чергу, навчальних планів і програм з гуманітарних дисциплін, що не відповідали новій ідеології країни

(наприклад, історії та літератури). Однак втручання країн-союзників в освітні процеси Австрії не було абсолютно домінуючим фактором.

Відзначимо, що середня гуманітарна освіта країни першого повоєнного десятиріччя, як і в більшості європейських держав, переживала фінансовий занепад, їй бракувало високопрофесійних кадрів та шкільних фондів. Тому перед Міністерством освіти Республіки постала проблема щодо вибору зразка, за яким можна було б відновити освітню систему країни в таких непростих умовах. Обрана *структура* обов'язкової середньої освіти певною мірою продовжувала довоєнні освітні ініціативи та складалася з 2 основних ступенів: початкового та середнього (див. рис. 2.4).

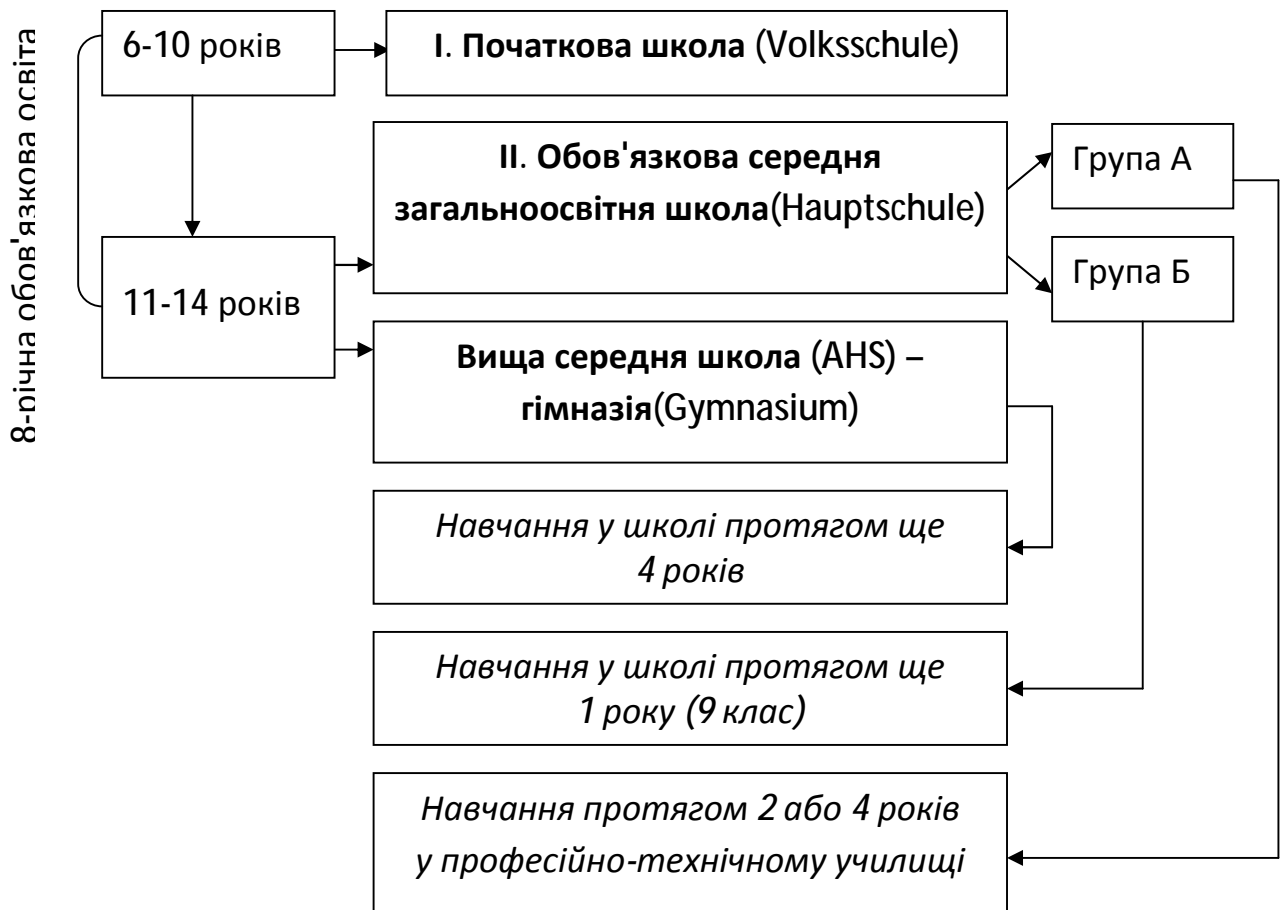


Рис. 2.4. Структура середньої освіти Австрії зразка 1945–1962 рр.

Молодші учні відвідували початкову школу у віці 6–10 років, після чого близько 90% дітей переходили до обов'язкової середньої загальноосвітньої школи

(Hauptschule), а приблизно 10% – до вищої середньої (Allgemeinbildende Höhere Schulen або скорочено AHS), яка також називалась гімназією. Учні, що навчалися в Основній школі (Hauptschule) розподілялись на 2 групи залежно від результатів у початковій школі: групу А (більш успішні учні) та групу Б (найменш успішні). Перша група готувалася до вступу у професійно-технічні училища, а друга, після додаткового року у школі (9 класу) – до робітничих професій. Щодо гімназій, то до них вступали найуспішніші учні переважно з вищих прошарків суспільства, щоб почати підготовку до вступу у вищі навчальні заклади за 8-річною підготовчою програмою [323, с. 56–58; 192, с. 1162–1164]. Таким чином, школярі, що закінчували школу в групі А (Hauptschule), навчалися 8 років, у групі Б – 9 років, а в гімназії – загалом 12 років (див. рис. 2.4).

Таким чином, нова освітня ідеологія розроблялась під впливом політичних і матеріальних інтересів країн-союзників, а також важливих внутрішніх чинників. Серед останніх поступово почали проявлятися і партійні політичні погляди [323, с. 9–10], що переважали в державі у наступні десятиріччя – після її звільнення від стороннього диктату. Вони були представлені двома основними партіями: Соціалістичною партією (назва якої була змінена у 1991 році на Соціал-демократичну партію (SPÖ)) [208] і Австрійську народну партію (ÖVP) [207]. Австрійська народна партія пропагувала традиційні католицькі цінності та ідеї антисоціалізму, а Соціалістична відстоювала неоліберальні тенденції розвитку політики, економіки та освіти [161, с. 10–11]. На думку В. Міттера, представники вказаних політичних концепцій не досягали консенсусу в обранні ефективних шляхів реалізації спільних принципів розвитку освіти [256, с. 24; 287, с. 175].

Відзначимо, що повоєнний період реформування системи середньої гуманітарної освіти Австрії та змісту цієї освіти визначається: суперечністю між бажанням нової політичної влади внести зміни до селективного характеру середньої освіти та наміром зберегти його традиційність; ідеєю збільшення терміну навчання; гендерною сегрегацією в середніх навчальних закладах (пропозиція від Австрійської національної партії); соціально-етнічним

різноманіттям повоєнного соціуму (тенденція до мультикультуралізму), яке вимагало запровадження навчання як рідною німецькою мовою, так і мовами меншин.

2 етап: від 1962 року до середини 70-х рр.

Згідно з думкою вітчизняного науковця О. Вишневського, реформи у змісті гуманітарної освіти в країнах світу (наприклад, Німеччина, Україна), які відбувалися упродовж цього періоду, не були збалансованими, тобто реформи в системі освіти були спрямовані на окремі її сегменти. У процесі реформування системи гуманітарної освіти ігнорувався комплексний аспект трансформацій, який призвів до мінімальної продуктивності реформ 60-70-х рр. Реформи мали теоретичний характер: запроваджувалися згідно філософсько-педагогічних концепцій та політичних поглядів на розвиток системи освіти, тим самим ігнорували практичний бік впроваджуваних трансформацій. Це протиріччя змальовувало проблему в організації навчально-виховного процесу у роки становлення системи середньої освіти після світової війни. О. Вишневський вважає, що шляхи реформування змісту середньої гуманітарної освіти європейських країн повинні висвітлювати позиції етнічної частки населення, зважати на соціальний рівень життя в країні та відповідати потребам суспільства [27, с. 132].

На відміну від означених вище європейських країн, процес реформування змісту гуманітарної освіти в Австрії мав комплексний характер. Загальні зміни, які відбувалися в австрійській системі освіти 60-70-х рр. реалізовувалися відповідно до узгоджених освітянами та політичними діячами теоретичних і практичних основ реформування загальної системи освіти. Проте існувала складність знаходження рішення у процесі обрання шляхів та стратегій реформування системи гуманітарної освіти, яка полягала у розбіжності поглядів представників ідеологічно протилежних австрійських партій АНП (ÖVP) та СДП (SPÖ). Запропоновані нововведення прибічників католицизму (АНП) стосувалися збереження шкіл у сільській місцевості, термін здобуття середньої освіти мав складати 8 років, їх задовольняла повоєнна система підготовки вчителів; вони

також виступали за гендерне розмежування класів на рівні початкової і середньої системи освіти. Протилежні ідеї були висунуті діячами соціалістичної партії (СДП): грошове асигнування приватних середніх навчальних закладів, автономність шкіл різного типу, реформування системи вищої освіти для підготовки вчителів. Досягти консенсусу вдалося двом освітянам: Г. Дрімелю – міністр освіти з 1954 по 1964 р. та М. Нойгебауеру [212] – президент управління освітою у Відні, які зробили значний внесок у розробку комплексу законодавчих проектів [161, с. 5–7]. Ряд законопроектів був спрямований на покращення здобуття обов'язкової освіти («Schulpflichtgesetz» 1962 р.); організацію шкіл, фінансування, матеріальне забезпечення («Schulorganisationsgesetz» 1962 р.); внесено зміни до «Закону про релігійну освіту» (Religionsunterrichtsgesetz-Novelle 1962), які дозволяли вивчення предмету «релігієзнавства» згідно релігійних переконань сім'ї; було прийнято поправки до «Закону про приватні школи» (Privatschulgesetz 1962 р.), що дозволило організацію приватних середніх навчальних закладів, зокрема гімназій різного типу, за багатьма напрямками навчання (спортивні, католицькі, митецькі та ін.) [192, с. 1171–1178; 308].

Як зазначає Е. Шранц, реформування системи гуманітарної освіти в Австрії відбувалося у двох просторах: 1) це реформа у 1962 році, яка уможливила вступ до вищих навчальних закладів для представників всіх верств населення, обов'язкове отримання середньої освіти, розподілу гімназій за напрямками (гімназії з вивченням стародавніх мов, сучасних мов *Gymnasium*; реальні гімназії з економічним, математичним, політехнічним спрямуванням *Realgymnasium*; реальні гімназії з поєднанням вивчення сучасних іноземних мов з 1 класу і поглибленим вивченням геометрії; приватні гімназії різних конфесій) *Realgymnasium*; 2) реформування системи вищої освіти: існують три напрями у процесі здобуття вищої освіти в Австрії: коледжи, вищі школи (з '90-х років), університети (мистецькі, медичні та ін.) [330, с. 94–95].

Необхідно підкреслити, що в цей історичний період нововведень у змісті гуманітарної освіти після прийняття пакету документів у 1962 року щодо реформування системи середньої освіти, увага сконцентрувалася на роботі

середніх навчальних закладів для дорослих, тобто для частини населення, яка отримала початкову і неповну середню освіту (*Aufbaugymnasium, Aufbaurealgymnasium*) [223, с. 109].

Істотного значення набуває факт, який доводить важливість існування такого закладу: у 1927 році цей заклад готував до вступу у вищі навчальні заклади (навчання тривало 5 років). Пізніше у 1934 році навчальний заклад інтегрувався до системи середніх загальноосвітніх шкіл як окрема форма гімназійної освіти, що пропонувала здобуття повної середньої освіти. Після 1962 року у зв'язку із низьким відвідуванням заклад приєднано до системи загальноосвітніх повних середніх шкіл (*Allgemeinbildende Höhere Schule*), до якого належать гімназії різного типу та у другій половині '60-х віднесено до гімназії вищого ступеню (*Oberstufenrealgymnasium*)(див. Додаток Д.1.).

Австрійські вчені (Г. Зіль, Й. Шайпль) підкреслюють, що реформи у загальній системі освіти Австрії віддзеркалювалися у змісті гуманітарної освіти. Австрійське багатомовне населення не спроможне було отримати освіту однією мовою (німецькою), у цьому випадку австрійські політичні партії (АНП) і (СДП) спрямували увагу на обов'язковість вивчення більш ніж однієї іноземної мови. Гуманітарним предметам приділялася значна увага, оскільки нарахування певної їх (гуманітарних предметів) кількості у навчально-виховному процесі шкільних закладів різного типу створює єдину картину пізнання світу для дитини [323, с. 128–129].

Отже, в Австрії у 60–70-х рр. XX ст. запропоновані наступні загальні напрями актуалізації гуманітарного знання:

- антропологічний, філософський, історичний, археологічний;
- політологічний, правознавчий, криміналістичний, економічний;
- соціологічний, етнографічний, естетичний, екологічний, фізичний;
- філологічний, лінгвістичний, журналістський, літературознавчий;
- психологічний, педагогічний;
- культурологічний, мистецтвознавчий.

Проте існує певна відмінність у переліку напрямів. В австрійських гімназіях один з предметів – релігієзнавство – становить окремий гуманітарний напрямок навчання.

Виходячи з наведеного вище матеріалу, можна стверджувати, що політика освітніх реформ у змісті гуманітарної освіти Австрії періоду початку 60-х – середини 70-х рр. визначалася такими загальними концептуальними орієнтирами: наданням права отримання освіти різними верствами населення (мовою на вибір); тенденцією до індивідуалізації та диференціації; демократизацією (навчання згідно релігійний вірувань сім'ї); гуманітаризацією; реформуванням навчальних планів з окремих гуманітарних дисциплін; впровадженням адміністративних реформ, які передбачали б участь батьків, учнів і громад у розвитку шкільної освіти та позашкільної діяльності.

3 етап: середина 70-х рр. – кінець 90-х рр.

Формування соціалістичного уряду у 70-х роках ХХ ст. (домінуючу кількість голосів на виборах отримала соціалістична партія Австрії) призвело до наслідування розвитку країни відповідно до ідеології соціалізму. Увага представників СПА спрямовувалася на збільшення кількості робочих місць, уникнення нафтової кризи, підвищення якості освіти, реформування системи середньої освіти, розвиток туризму.

Як вважають європейські дослідники (Л. Березівська, С. Дермутц, Е. Шранц, А. Сбруєва, О. Матвієнко та ін.) реформи проводилися у двох напрямках: зовнішньому і внутрішньому. Зовнішні, або організаційні реформи мали за мету трансформувати структуру середньої освіти [12; 106; 134; 198; 330]. Так, протягом десятиріччя з 1970 р. по 1980 р. до основного «Закону про школу» (Schulorganisationsgesetz, 1962 р.) було запропоновано декілька поправок. Передумовою введення змін вважалося чітке усвідомлення необхідності удосконалення системи шкільної освіти. Нововведення стосувалися:

1) дворівневої гімназійної системи освіти. Перехід учнів у гімназії різної професійної орієнтації відбувався згідно з результатами складених екзаменів у середній академічній школі;

2) оновлення форм і методів викладання гуманітарних дисциплін та збільшення обсягу навчального матеріалу;

3) переорганізації шкільного дня в гімназіях.

Відзначимо, що запроваджені освітніми реформами зміни кінця 70-х – початку 80-х рр. спровокували виокремлення реальної гімназії вищого ступеня (*Oberstufenrealgymnasium*) як окремого сегменту, що входить до системи середньої освіти. Реальна гімназія вищого ступеня охоплює 4 класи на етапі старшої середньої школи. Учні з 6 класу мають право обирати обов’язкові дисципліни, кількість годин (з обов’язкових дисциплін) на тиждень варіюється в залежності від напрямку навчання [183, с. 9]. Так, наприклад, у гімназіях (філологічного напрямку, *Gymnasium*) – 6 годин на тиждень; у реальних гімназіях з економічним спрямуванням і поглибленим вивченням інформатики і геометрії (*Realgymnasium*) – 8 годин. Навчання в гімназіях такого типу триває з 9(8) по 12(11) клас [218, с. 30–36]. Традиційно в Австрії існує такий розподіл гімназій вищого ступеня [223, с. 108–110; 182, с. 58]:

- гімназії з музичним і спортивним напрямками (спортивні гімназії здебільшого пропонують освіту з гірськолижним тренуванням);

- гімназія додаткової освіти і реальна гімназія з додатковою освітою (*Aufbaugymnasium, Aufbaurealgymnasium*) є середніми навчальними закладами для тих, хто не отримав повну середню освіту або виявив бажання вступити до вищих навчальних закладів; навчально-виховний процес в гімназії (*Aufbaugymnasium*) уможливорює вивчення певної кількості наукових дисциплін, які індивід не засвоїв раніше, наприклад, сучасні іноземні мови; в реальних гімназіях (*Aufbaurealgymnasium*) індивіду пропонується вивчення економіки, математики, природничих наук;

- гімназії (філологічного спрямування *Gymnasium*), реальні гімназії (з вивченням математичних наук і однією стародавньою або сучасною іноземною мовою *Realgymnasium*), реальні гімназії з економічним напрямом (*Wirtschaftskundliches Realgymnasium*) для тих, хто працює;

- гімназії для мовних меншин (зі словенською, хорватською, угорською мовами навчання, *Gymnasium*);
- професійно-технічні школи (школи з фабрично-заводським навчанням *Werkschulheim*), які надають практичну професійну освіту з 14 років;
- гімназії і реальні гімназії (*Realgymnasium, Gymnasium mit verstärktem Fremdsprachenunterricht*) з поглибленим вивченням іноземних мов (створені з метою вдосконалення філологічної освіти педагогічних кадрів).

Звернімо увагу на те, що розподіл гімназій вищого ступеня призвів до того, що у 90-х роках чиновник торгово-промислової палати А. Вернер запропонував реконструювати систему шкільної освіти шляхом продовження обов'язкової освіти на 1 рік, причому загальний термін навчання зберігався (див. Додаток Б.1.). В основному, реструктуризація моделі системи шкільної освіти за А. Вернером передбачала зміни у політехнічній школі (*Polytechnische Schule*), які ініціювали нововведення у головній (*Hauptschule*) і загальноосвітній (*Gesamtschule*) школах та на нижчому ступені академічної середньої школи (*AHS-Untertufe*), до якої відносимо гімназії різного типу. Сутність реформи полягала в організації навчання згідно з процесами диференціації та індивідуалізації навчання. Після закінчення початкової школи перші два роки навчання у молодшій середній школі (5, 6 класах) здійснюватиметься згідно інтересів дітей: поділ на групи, індивідуальні домашні завдання (доповіді, проекти), вибір іноземної мови. Надалі, у 7 і 8 класах, навчально-виховний процес здійснюватиметься з урахуванням попередньо здобутих знань, навичок і вмінь. Істотних змін набуватиме політехнічна школа Австрії. Нововведення пропонуються після закінчення молодшої середньої школи: дворічне навчання у 9, 10 класах закінчується іспитами на отримання неповної середньої освіти (*Mittlere Reife*). Реформою А. Вернера передбачено ще 1 рік навчання у разі отримання позитивного результату на іспитах. Особливістю останнього року навчання у політехнічній школі є професійна орієнтація, яка уможливорює набуття нових практичних і теоретичних вмінь та навичок упродовж року, що знадобляться у процесі обрання майбутньої професії та кар'єрному зрості індивіда [327, с. 98–101]. Модель

реформування системи освіти за А. Вернером не передбачає кардинальних змін у системі гімназійної освіти Австрії, проте впливає на: *організацію нових напрямів навчання (філологічних – у загальноосвітніх школах та на нижчому ступені академічної середньої школи, а професійно-технічних – у політехнічних школах); запровадження форм і методів організації навчання у молодшій середній школі (наприклад, використання інтерактивних білих дощок, індивідуальні домашні завдання); пошук альтернативних підходів у навчально-виховному процесі (зменшення кількості класів, індивідуалізацію, диференціацію).*

Особлива значущість у теоретичній основі реформування змісту гуманітарної освіти належить низці прийнятих законів щодо модернізації системи шкільної освіти та безпосередньо нововведенням у навчальних планах. Представлені нижче реформаційні процеси суттєво вплинули на розвиток гуманітарної освіти у гімназіях сучасної Австрії.

Як зазначено К. Шмід на сайті Міністерства освіти, мистецтва і культури Австрії, предметом політичних дебатів 1986-1994 країн німецькомовного регіону – Австрії, Бельгії, Данії, Німеччини, Ліхтенштейну, Швейцарії та ін. – стали правила правопису в німецькій мові. Мета переговорів полягала у створенні єдиних мовних норм для всіх німецькомовних країн [327, с. 3]

Німецькі вчені Г. Томе та Й. Гомолка вважають, що передумовами, які сформували потребу написання єдиних правил в німецькій мові, виступали неграмотність як наслідок з повоєнного періоду, низький рівень усної та писемної мови робітничого населення, різниця мов дітей і батьків [343, с. 140]. Це зумовлювало труднощі при атестації на виробництвах, у навчально-виховному процесі в гімназіях різного типу, соціальній сфері та сфері послуг [261, с. 9–10]. Отже, реформа правопису (Rechtschreibreform) в німецькій мові здійснювалася у два етапи:

I. Реформа правопису (Rechtschreibreform) в німецькомовних країнах Австрії, Німеччині, Ліхтенштейні, Швейцарії була спровокована потребою спрощення орфографії та пунктуації в німецькій мові. У 1996 році у Відні був підписаний договір, який розкривав нові правила правопису, наприклад,

написання слів з великої і маленької літери, вживання дефісу, подвоєння *SS* змінювалося на *Y* та ін. Період оцінювання ефективності впровадження реформи встановлював кінцеву межу до 1 серпня 2005 року.

Згідно з поглядами вітчизняної дослідниці Т. Хоменко, реформа правопису *Rechtschreibreform* (1996 р.) викликала незадоволення багатьох політичних діячів, Німецької Академії мови та літератури і митців німецькомовного простору (М. Вальзер, М. Рибє та ін.). Так, на Франкфуртському книжковому ярмарку було підписано декларацію *Frankfurter Erklärung* про припинення дії реформи [154, с. 149]. Німецькомовні літератори наполягали на розмежуванні правил і норм орфографії й пунктуації в німецькій мові, оскільки наявною є різниця між німецькою мовою в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні. Але законодавчо було визнано чинність підписання цієї реформи.

II. Пізніше, з 2004 року створено міждержавну Раду з питань орфографії в німецькій мові (*der Rat für deutsche Rechtschreibung die Zwischenstaatliche Kommission*), яка складається із представників країн німецькомовного регіону. Рада взяла на себе відповідальність за тривалість та процес уведення нового правопису, видання словників, підручників з німецької мови, обробку статистичних даних щодо результативності реформ [352]. З 2006 року трансформована реформа правопису набула чинності.

Під впливом політики реформування орфографії та пунктуації в німецькій мові в Австрії у 1999/2000 р. здійснюється реформа навчальної програми (*Lehrplanreform, Lehrplan 2000*) [183, с. 85; 278, с. 986]. Реформа скоординувала такі зміни як: введення в початковій школі вивчення іноземної мови з 1-го класу; внесення коректив щодо змісту навчальних дисциплін на нижчому рівні гімназійної освіти (з'являється можливість обирати мову навчання, доповнення навчального плану мовами країн Європи: італійською, французькою, іспанською); розвиток творчих здібностей учнів; орієнтація навчально-виховного процесу на соціальний розвиток індивіда; переорганізація навчального навантаження.

Внаслідок цих реформаційних процесів відбулося збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови у старших класах гімназії (тенденція до

інтеграції); варіативність гімназій із гуманітарним напрямом освіти; впровадження нових методів та форм викладання наукових дисциплін у гімназіях; заохочення самоосвіти учнів; укріплення міждисциплінарного характеру освіти; побудова навчального процесу з метою виявлення індивідуальних особливостей учнів; націлення навчання на самостійне вирішення учнем поставленої проблеми; організація діяльності учнів у класі, групах, мікрогрупах; формування в учнів почуття відповідальності за власні вчинки (тенденція до реалізації компетентнісного підходу); запровадження заходів, спрямованих на патріотичне виховання школярів та їх адаптацію до суспільно-політичних змін у країні; перерозподіл годин на предмети гуманітарного блоку в гімназіях.

Вагоме значення для розвитку змісту гуманітарної освіти сучасної Австрії мало проголошення автономії (1993 р.) не тільки гімназій, а й інших загальноосвітніх закладів. Передумовою введення цієї шкільної реформи є осмислення європейським суспільством необхідності демократичних засад у перебудові шкільної системи [224, с. 8; 332, с. 1550]. Політика реформи дозволяла педагогічним кадрам креативно організовувати навчально-виховну діяльність у гімназіях. Прийняття шкільної автономії забезпечувало відкритість залучення батьків і місцевих органів (спільнот) до участі у шкільних заходах. Найчастіше це стосувалось фінансування, а також організації позашкільного відпочинку, спрямованого на духовне та культурне збагачення дітей (наприклад, організація екскурсій).

Згідно з матеріалами *Європейської освітньої бази EURYDICE* наступною передумовою ухвалення закону про автономію вважається баланс державного і приватного секторів освіти. Автономія надала можливість самостійного встановлення певного обсягу власного навчального плану та кількості годин навчального навантаження не тільки приватним гімназіям, а й державним [182, с. 11]. Це спричинило виникнення тенденції до збільшення гуманітарного блоку навчальних дисциплін в гімназіях різного типу Австрії. Реформаційний процес (шкільна автономія) запровадив варіативність проектування гуманітарних напрямів гімназійної освіти, внаслідок чого Австрія збагатилася гуманітарними

гімназіями спортивного, історичного, філологічного, психологічного спрямування.

Акцентуємо увагу на тому, що підґрунтям вищезгаданої шкільної реформи є прагнення уряду Австрії підвищити якість гуманітарної освіти в країні [182, с. 12]. Так, політика уряду віддзеркалилася у змісті гуманітарної освіти, який враховував виховання національної свідомості школярів [223, с. 122]. Узявши за основу усвідомлення важливості зміни світоглядних орієнтирів у навчально-виховному процесі, австрійське керівництво вважало за потрібне збільшити кількість годин на вивчення рідної (німецької) мови в гімназіях країни та доповнення таких гуманітарних дисциплін як історія і література культурно-політичним контекстом [49, с. 214–215]. Отже, концепція про підвищення якості гуманітарної освіти передбачає повільну зміну ідеології самої освіти, яка сприятиме демократизації, гуманітаризації та збереженню духовних традицій в гімназіях сучасної Австрії.

4 етап: перше десятиліття XXI ст. – теперішній час

З часу приєднання Австрії до Європейського союзу (1995 р.) відбулися певні трансформації у культурній, освітній та наукових сферах країни. Вступ країни до ЄС спрямував освітню політику Австрії на інтеграцію з науковими і педагогічними доробками країн-членів ЄС: Бельгії, Німеччини, Франції, Швеції та ін. Як зазначають вітчизняні дослідники В. Патійчук і О. Сахаренко, після отримання членства у ЄС Австрія у своєму розвитку обрала курс на підвищення рівня освіти, створення умов для здобуття освіти дітьми іммігрантів, покращення культурного становища, усунення політики ксенофобії [121, с. 122]. Політика ЄС в галузі культури зумовлювала впровадження гуманітарних програм (наприклад, Еразмус) у середніх навчальних закладах західноєвропейських країн з метою формування певних знань про суспільно-історичну спадщину всієї Європи [133, с. 8]. Типовим для Австрії є те, що у контексті полікультурності населення формування культури та системи знань про історію країни і регіону окремого індивіда залежить від запропонованих державою умов отримання освіти. Головна увага політики ЄС приділяється еволюції змісту гуманітарної освіти [228, с. 16–17].

Так, у 2001 р. внесено зміни до навчального плану – введено другу мову. Впровадження німецької мови як другої мови навчання (для дітей, чия рідною мовою є сербська, хорватська, словенська) на нижчому ступені гімназій країни призвело до впровадження корегуючого курсу німецької мови на нижчому ступені гімназій та особистісно-орієнтованого підходу в навчанні.

У 2003/2004 рр. реформування навчальної програми проектувало: внесення предмету «Сучасна іноземна мова» до обов'язкових дисциплін (одну чи дві); надання можливості індивідуального вибору обов'язкових дисциплін на вищому ступені гімназій; гімназія отримує право на самостійне встановлення обсягу обов'язкового навантаження; вчителям надається можливість вільного вибору теми уроку і координування роботи у групах. Це уможливило: доповнення гуманітарних гімназій мовленнєвими напрямками (англомовним і франкомовним); впровадження білінгвальної освіти; розвиток професійної орієнтації на старшому ступені навчання в гімназіях різного типу; переорієнтацію гімназійної освіти, її збагачення різноманітними гуманітарними напрямками (історичним, філологічним, спортивним); скерованість навчального процесу на розвиток професійної компетенції [172, с. 3948].

У 2004/2005 рр. продовжується процес реформ навчальних планів для академічних середніх закладів (Lehrplane) [173, с. 2–6]. Основна мета реформи полягала у проектуванні навчально-виховного процесу вищого ступеня гімназій, відкритого до педагогічних інновацій [276, с. 1–2]. Це спрямовувало навчально-виховний процес на: розвиток індивідуальних професійних особливостей учнів; виявлення потреб та інтересів індивіда, розвиток предметної компетентності, створення умов для балансу предметної та соціальної компетентності учнів, масштабність вибору навчальної методики на уроках [334, с. 2].

Відповідно до політики інтеграції Австрії в освітній західноєвропейський простір, у 2006 році професор Гюнтер Хайдер запропонував реструктуризацію системи шкільної освіти з метою створення нового типу середньої школи в Австрії (див. Додаток Б). Ґрунтовною ідеєю слугувала необхідність спроби соціального урівнювання різних верств населення через те, що інтенсивний потік

іммігрантів з країн Східної Європи вносив зміни у соціальний і культурний простори існування австрійського населення. Реформа австрійської системи освіти за Г. Хайдером передбачала початок отримання освіти з 5-ти років. Відвідування дитиною садочку або року підготовчої групи до школи (*verpflichtendes Vorschuljahr/ Kindergarten*) було обов'язковою умовою прийняття індивіда до початкової школи. Причому своєрідний перехід до початкової школи мав здійснюватись в залежності від готовності дитини до навчання з 6 років. При цьому велике значення надавалося фізичному і розумовому розвитку дитини, необхідному для початку навчання (*Schulreife*) [327, с. 98–99]. Модель реформування за Г. Хайдером орієнтована на використання підходів індивідуалізації у початковій школі (*Volksschule*) та диференціації у молодшій середній школі (*Mittelschule*) (див. Додаток Б). Зауважимо, що трансфер до старшої школи після закінчення молодшої середньої школи мав відбуватись на основі результатів складання іспиту про здобуття неповної середньої освіти (*Mittlere Reife*).

Доцільно відзначити, що перехід до вищого ступеню гімназій різного типу вимагає вступного іспиту та успішних результатів у атестаті зрілості. Причина введення такої процедури вступу криється у розподілі класів згідно виявлених раніше інтересів, що у свою чергу розвиває впровадження різноманітних напрямів навчання з метою організації профільного навчання [327, с. 100–101]. Прийом до гімназій здійснюється на основі порівняння успішності учнів, що є недоліком цієї моделі реформування.

Своєрідний недолік моделі реформування Г. Хайдера виявляється також у створенні інтегрованої моделі молодшої середньої школи, що ставить під сумнів існування нижчого рівня академічної середньої школи (*AHS-Unterstufe*), до якого належать гімназії різного типу. У порівнянні з моделлю А. Вернера, реформи Г. Хайдера спрямовані на продовження терміну здобуття гімназійної освіти, який закінчується іспитами (*Hochschulreife*), що підтверджуються атестатом про закінчення повної середньої освіти і надають право вступу до вищих навчальних закладів. Проте освітні ідеї Г. Хайдера щодо реструктуризації системи шкільної

освіти сприймаються австрійським урядом лише після обрання на пост міністра освіти, науки і культури К. Шмід у 2007 році.

Необхідно наголосити на тому, що у 2006/2007 рр. до навчальних планів з гуманітарних предметів вносяться зміни, які передбачають введення німецької мови як другої; самостійність вибору викладачами методики викладання гуманітарних дисциплін, обрання тематики уроку за умови погодження цього питання зі Шкільним форумом; створення франкомовних гуманітарних гімназій і гімназій, де навчання забезпечується англійською мовою [332, с. 2; 334, с. 2]. Тож, у 2008/2009 рр. було започатковано новий вид середньої школи (Neue Mittelschule), де керівним фактором у вихованні учнів вважається введення елементів індивідуалізації та диференціації навчання, розвиток талантів і природних здібностей учнів (віком із 14 років) з метою сприяння їх подальшому кар'єрному росту) [294, с. 2–3]. Міністр К. Шмід розробила проект під назвою «Освітні реформи для Австрії. Концепція перебудови» (Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung), де пояснюється та обґрунтовується доцільність впровадження нової моделі середньої школи. Ґрунтовні положення концепції зосереджуються на таких нововведеннях: зменшенні класів і кількості учнів, що надасть нові місця роботи для молодих вчителів; сприянні розвитку мови, що проявлятиметься в організації факультативів з вивчення рідної німецької мови (збільшення кількості годин на вивчення) та іноземних мов (мов іммігрантів), заходах щодо заохочення вивчення іноземних мов з 6-ти років, співпраці із вчителями-філологами з інших країн європейського регіону (Франції, Італії, Іспанії); збільшенні кількості годин на опанування політичної освіти в середніх навчальних закладах; професійній орієнтації на етапі старшої школи: у новій середній школі, гімназії вищого ступеню, політехнічних школах; введенні нової процедури складання випускних іспитів; інвестиціях у розвиток шкільної системи освіти, збільшенні шкільних психологів і соціальних служб у закладах [201, с. 4–6].

Згідно з концепцією «Освітні реформи для Австрії. Концепція перебудови» (Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung;

координатор проекту: К. Шмід) передумовами розбудови шкільної системи освіти Австрії вважаються принципи розвитку індивіда при ігноруванні соціального і матеріального становища батьків, підвищення їх (батьків) ролі у процесі здобуття дитиною освіти, надання можливостей для відвідування дитячих садків дітям іммігрантів з метою проходження обов'язкового року підготовки до навчання в школах і права навчання в державних закладах Австрії. Відзначимо, що створення Нової середньої школи (*Neue Mittelschule*) здійснювалося на демократичних засадах розвитку суспільства (вільного вибору, толерантності, поваги та ін.), тому внесло корективи до характеру реформаційних процесів інших сегментів шкільної освіти [201, с. 7–10].

Специфічною рисою Нової середньої школи (*Neue Mittelschule*) є те, що у навчально-виховному процесі не існує диференціації, тобто учні не поділяються на напрями відповідно до їх інтересів. Цікавим є факт спрямування навчання на розвиток індивідуальних здібностей особистості з раннього дитинства. Концепція школи роз'яснює це двобічне питання з позиції наслідування основних принципів гендерної і соціальної рівності всіх дітей (діти мігрантів, автохтони і алохтони, відмінні релігійні конфесії). Так, навчально-виховний процес у школах уможливорює розвиток умінь та навичок дитини на основі індивідуального підходу, індивідуальних консультацій і завдань [205, с. 6–7]. Паралельно увага приділяється опануванню навчального матеріалу у групі, темпу засвоєння (матеріалу), взаємодіяльності учнів. Перевагою нової середньої школи з-поміж інших середніх навчальних закладів вважається організація подовженого дня після занять. Учням пропонується займатися у спортивних і музичних гуртках, поглиблювати знання з різних дисциплін, вільно проводити час, відпочивати [294, с. 2–4].

Унаслідок створення Нової середньої школи (*Neue Mittelschule*) відбулися зміни у змісті гуманітарної освіти в гімназіях [175, с. 1]. Гімназії різного типу (гуманітарні, реальні, релігійні ін.) запозичили новітню методику викладання (використання Інтернет-технологій, онлайн-ресурсів, онлайн-конференцій, веб-журналів на заняттях з літератури, ЗМІ, культурні проекти з метою сприйняття

релігійних світоглядних переконань дітей іммігрантів, вивчення культурно-історичного надбання народів світу), перерозподіл учнів на мікрогрупи згідно з рівнем успішності. З 9-ого класу гімназії почав здійснюватися додатковий розподіл учнів на уроках німецької мови та математики. Ретельна увага приділяється професійній орієнтації учнів у старших класах гімназій [277, с. 2–6].

Доречно відзначити, що організація з питань освіти, науки та культури разом із Міністерством освіти, науки та культури і Федеральною Асоціацією вчителів прикладного мистецтва (BÖKWE) започаткували гуманітарну програму розвитку культурних цінностей освіти – шкільний проект «Мистецтво йде до школи» (KunstmachtSchule).

У нашому дослідженні особливе значення приділяється факту історичних та суспільно-політичних змін (наприклад, створення нового парламенту після Другої світової війни, приєднання до ЄС, налагодження торгівельно-промислових відносин з країнами Європи та ін.) в Австрії, адже це слугувало одним із впливових факторів для виникнення сучасних форм та напрямів реформування системи гуманітарної освіти в гімназіях різного типу Австрії. Іншим фактором реформування є вплив західноєвропейського економічного розвитку (у Франції, Італії та Німеччині), що також змінював австрійську загальну систему освіти, зміст гуманітарної освіти в ній та зумовлював попит на окремі професії. А це, у свою чергу, визначало необхідність організації нових фахових напрямів навчання.

Умовно, реформування змісту середньої гуманітарної освіти розподілено на такі етапи: *1 етап: від 1945 року до 1962 року* (О. Акс, Л. Данілова, В. Міттер, М. Шиллінг ін.), упродовж якого основна увага зосереджувалася на денацифікації населення, отримання статусу незалежної республіки, реформування сектору середньої освіти; *2 етап: від 1962 року до середини 70-х рр.* (Л. Антонюк, О. Вишневський, Г. Зіль, Е. Шранц, Й. Шайпл ін.), який характеризується прийняттям документів, що засвідчують ефективність впроваджуваних раніше реформ; *3 етап: з середини 70-х рр. до кінця 90-х рр.* (К. Шмід, Г. Томе,

Й. Гомолка, Т. Хоменко ін.) визначається спробою реструктуризації системи середньої освіти, подовженням терміну здобуття обов'язкової освіти, проведенням ряду реформ (у змісті навчальних програм, реформа правопису та ін.); *4 етап: перше десятиліття XXI ст.* (Ю. Волошин, В. Патійчук, О. Сахаренко, К. Гепперт, С. Бауер-Гофманн ін.), в якому відбулося запровадження реформ, спрямованих на модернізацію змісту гуманітарної освіти в системі середньої освіти Австрії (внесено корективи до навчальних програм і планів, впроваджено профільну орієнтацію на етапі старшої середньої школи, розвиток мовних дисциплін тощо).

2.3. Соціально-політичні й економічні чинники реформування системи гуманітарної освіти в Австрії

Реформування змісту гуманітарної освіти передбачає оновлення навчально-виховного процесу, модифікацію форм і методів викладання наукових дисциплін різного характеру, а також націленість на адаптацію традиційності та консервативності багатьох аспектів освітнього процесу до сучасного стрімкого розвитку соціуму. Реформування змісту освіти найчастіше має політичний характер. Зв'язок освіти й політики виражає стрімкість еволюції соціуму і своєрідне пристосування до глобальних змін у системі освіти. Отже, тісний зв'язок реформування системи освіти та політики спостерігаємо в історичній перспективі становлення австрійської держави.

Кожний період історії Австрії характеризується різноманіттям політичних реформ, які знаходили своє відображення в освітніх реформаційних процесах. Іноді освіта використовувалась як політичне знаряддя для вирішення державних питань і суперечок (реформи Марії Терезії та Йосифа II). З огляду на історичне становлення австрійської держави звертаємо увагу на вплив політичного, індустріального та культурного розквіту країни на реформування змісту системи освіти, стрижневою особливістю якого є визначення загальнокультурного рівня життя в суспільстві. Важливим є те, що удосконалення загальнокультурного рівня

життя індивіда підтверджується насамперед рівнем освіти, зокрема специфічним характером гуманітарної освіти (див. Додаток Д.1.).

Очевидно, що існують світові та загальноєвропейські освітні тенденції, що є важливим впливовим фактором реформування гуманітарної освіти в Австрії. Однак, на думку німецького вченого К. Цорна, саме історичне її формування, що здійснювалося шляхом виокремлення певного знання з соціальної і природничої сфер існування нації має сприйматись як основа реформування [362, с. 29].

У свою чергу економічний розвиток провідних європейських країн (Велика Британія, Франція, Німеччина) також провокує нововведення у структурі освіти Австрії. Орієнтація на світові тенденції розвитку економіки (розвиток виробничої конкуренції, зміни національного валового продукту, ринку праці, приватизація) забезпечується переосмисленням мети і завдань освіти, принципів виховання молоді та культурних цінностей соціуму. Координуючи загальні тенденції економічного розвитку та вимогливість європейського ринку праці, держава усвідомлює необхідність реформування системи освіти. Освіта кваліфікується як вмотивований засіб реалізації певної урядової мети, спрямований на вдосконалення міждержавної презентації потенціалу країни.

Згідно з дослідженнями М. Лазутової, реформування змісту гуманітарної освіти будь-якої країни передбачає два шляхи свого розвитку. Перший шлях – це революційний, а другий – еволюційний. *Революційний* шлях започатковується критикою попередньої політики освіти, готуючи простір для впровадження новітніх реформаційних процесів. *Еволюційний* шлях є більш-менш спокійним, оскільки надає можливості вибору стверджувальної стратегії освітніх реформ. Революційне проектування освітніх реформ не виключає помилкового знищення того позитивного досвіду, який накопичувався роками. Натомість еволюційні способи реформування системи освіти враховують можливість радикальних змін [94, с. 2]. Обидва шляхи зорієнтовані на коректування недоліків і координування традиційного та інноваційного фундаментів освіти. Реформування системи гуманітарної освіти відповідно до будь-якого шляху скероване на покращення умов реалізації навчально-виховного процесу. Хоча процес вибору напрямів

реформування змісту освіти залежить від освітньої політики певної держави, очікуваний результат не завжди є позитивним.

Отже, згідно з судженнями австрійського дослідника (педагога, психолога й лікаря) М. Фрідріха, реформи в системі освіти Австрії повинні спрямовуватися на покращення умов для формування особистості. Школа має забезпечувати соціальний, фізичний, інтелектуальний і творчий розвиток дитини. Він пропонує звертатися до філософсько-педагогічної спадщини М. Монтесорі, Р. Штайнера, А. Адлера. На ідеологічних засадах їх теорій і концепцій треба організовувати нові моделі школи, нові навчальні структури; формувати альтернативні підходи до навчання. На думку М. Фрідріха реформування змісту гуманітарної освіти Австрії скеровується на розвиток міждисциплінарних зв'язків у системі загальної освіти і культурних відносин з країнами Європи. Проте означені вище зв'язки і відносини продукують ряд проблем (неоднакові ціннісні культурні і релігійні орієнтири) у системі освіти німецькомовних країн. Тому деякі реформи змісту гуманітарної освіти націлені на інтеграцію етнічних і релігійних стратегій розвитку соціуму, що уможливить формування світоглядних принципів інтеркультурної освіти в навчальних закладах, і зокрема, в гімназіях Австрії [226, с. 244–245].

Зазначимо, що реформування змісту гуманітарної освіти є необхідною умовою для створення і впровадження новітніх педагогічних технологій у навчально-виховному процесі. Найчастіше реалізація цих умов супроводжується позитивним досвідом інших європейських країн у сфері освіти, що ґрунтується на педагогічних теоріях і філософських концепціях. Проте альтернативність наукових філософсько-педагогічних концепцій свідчить про їхню специфічну залежність від впливу політичних партій сучасної Австрії.

Наприкінці 60-х років в Австрії економічний розвиток спровокував цілу низку державних перетворень на базі середньої освіти: прийнято «Закон про школу» (Schulunterrichtsgesetz, 1962), «Закон про організацію приватної школи» (Privatschulgesetz, 1962); затверджено нові навчальні програми та ін. Політична влада країни прагнула модернізувати галузь середньої освіти з урахуванням

потреб суспільства, традицій і стилю життя молоді. Головним принципом освіти вважалася доступність. Проте виникали деякі протиріччя між освітою та ринком праці, а також між традиційною й альтернативною освітою.

Європейські вчені (С. Дермуц, Е. Будзінські, Г. Пельцелмайер) схиляються до думки, що з метою вирішення протиріч австрійський уряд створює у 1969 році Комісію з питань шкільних реформ («*Schulreformkommission*»), а пізніше, у 1971, створюється Центр із шкільного досвіду та розвитку («*Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung*») [303]. Діяльність цих комісій спрямовується на розв'язання проблем реформування нижчого та вищого рівнів гімназійної освіти, тривалості шкільного дня, фінансування і залучення батьків до діяльності гімназій [198, с. 9]. Унесені корективи щодо змісту гімназійної освіти потребували умов для втілення нових проектів у навчально-виховному процесі, масштабності реалізації своєї мети та безпомилкової стратегії з боку державних і шкільних органів [191, с. 283].

Ряд австрійських вчених (С. Бауер – Хофманн, К. Гепперт, С. Т. Хопманн) вважають, що реформування системи гуманітарної освіти в Австрії (в останні 20 років) спрямоване на вирішення соціальних проблем у суспільстві. Істотного значення у процесі реформування набуває питання про рівні можливості отримання освіти різними верствами населення. Така ситуація в Австрії створюється у результаті росту міграційного потоку – внаслідок певних причин: соціальних, демографічних, етнічних, економічних, освітніх. З огляду на це, австрійська народна партія (ÖVP) та партія Зелених (Die Grüne) запропонували розпочати реформи з дитячих садків. Основна пропозиція стосувалася створення єдиного навчального плану для всіх дошкільних дитячих закладів з метою забезпечення дітей – різних за соціальним статусом, культурними традиціями та релігійними переконаннями – рівними можливостями у процесі отримання освіти [228, с. 10–12]. Увага також приділяється таким аспектам реформування як пошук індивідуальних підходів до вивчення мов (особливо це питання стосується земель Австрії, де сконцентровані осередки мігрантів: легальних і нелегальних); диференціація; використання компетентнісного підходу у навчанні і викладанні

шкільних дисциплін; організація в школах і гімназіях подовженого дня (оскільки існують сім'ї мігрантів, поодинокі батьки, робочий день яких триває не нормовано).

Доречно зазначити, що європейська модель системи освіти провідних країн (Франція, Німеччина, Велика Британія) в економічному і соціокультурному вимірах під впливом тенденцій розвитку світової політики, впливає на систему гуманітарної освіти Австрії та її зміст й адаптує її до прогресивності та стрімкості міжнародних ринкових відносин. Це зумовлює розвиток системи гуманітарної освіти Австрії відповідно до політичної, релігійної, культурної і соціально-економічної основ становлення європейського регіону в контексті глобалізаційних процесів. Основи розвитку світового інформаційного суспільства провокують утворення тенденцій модернізації змісту гуманітарної освіти. Вони забезпечують характер реформування системи гуманітарної освіти та оновлення змісту гуманітарної освіти на всіх рівнях (початковому, середньому, вищому). Надалі, доцільно розглянути чинники розвитку змісту гуманітарної освіти Австрії (рис. 2.5).

Як можна помітити, окремі сегменти формування сучасного суспільства здійснюють відповідний вплив на реформування змісту гуманітарної освіти. Так, соціальний і економічний сегменти (соціум і економіка) окреслюють соціально-економічні чинники реформування; політичні чинники залучені унаслідок державної політики (держава і політика); існування різних конфесій (релігія) в країні провокує виявлення релігійних чинників процесу модернізації змісту гуманітарної освіти; наявність багатомовного населення з відмінними культурними традиціями (культура) формує культурологічні чинники у сфері реформування змісту гуманітарної освіти. Вищеперераховані чинники проектують подальшу модифікацію змісту гуманітарної освіти в середніх і вищих навчальних закладах, зокрема в гімназіях різного типу Австрії та уможливлюють встановлення культурних відносин в освітньому німецькомовному просторі (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Ліхтенштейн).

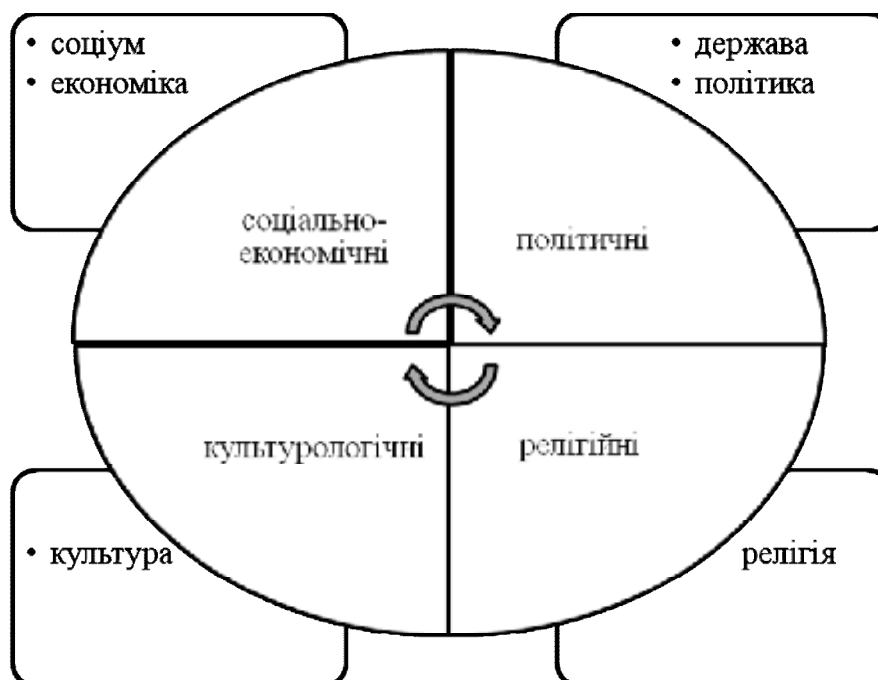


Рис. 2.5. Чинники реформування змісту гуманітарної освіти

Доречно у нашому дослідженні детально проаналізувати чинники реформування змісту гуманітарної освіти, оскільки вони (чинники) вважаються джерелом виникнення напрямів реформаційних процесів, а також детермінують характер реформ. В подальшому це надасть змогу виокремити певні тенденції реформування змісту гуманітарної освіти в Австрії.

Політичні чинники реформування змісту гуманітарної освіти Австрії

Дві австрійські, політично значимі в Європі, партії (Австрійська Соціальна партія («SPÖ») і Австрійська Народна партія («ÖVP»)) мають можливість скеровувати розвиток економіки і освіти у річище соціально-економічної, науково-освітньої співпраці з іншими країнами світу. Ідеологія соціал-демократів ґрунтується на принципах демократії в суспільстві; і соціальної ринкової економіки (збалансований контроль ринку, підвищення податків і мінімальних зарплат та ін.) [223, с. 2–4]. Освіта є фундаментом успіху як економічних, так і політичних реалій. Якісна гуманітарна освіта забезпечує ринок праці відповідними освіченими працівниками, здатними витримати конкуренцію у міжнародному освітньому просторі [227, с. 101–103]. Потреба у таких фахівцях вимагала реформування системи загальної освіти, гуманітарної освіти та змісту

цієї освіти, надання прав на отримання освіти іммігрантам, навчання рідними мовами (німецькою, чеською, словенською, угорською), продовження терміну обов'язкової освіти, зміни у випускних іспитах в середніх навчальних закладах (Reiferübung), диференціацію на рівні вищої освіти.

Слід зазначити, що політичні партії в сучасній Австрії дотримуються ліберальної (Австрійська партія свободи, Альянс за майбутнє Австрії, Австрійська партія зелених) і неоліберальної (Австрійська народна партія, Соціал-демократична партія) платформ розвитку політики, економіки і культури.

Традиційно послідовники неолібералізму – це напрямок, який розглядає вільні економічні відносини як єдиний спосіб соціального прогресу і рівності між націями – АНП і СДП входять до складу австрійського бундесрату з 1945 року. Соціал-демократична партія Австрії (СДП) утримує найбільшу кількість місць у Національнораті (57), Австрійська народна партія (51); в Бундесраті АНП – 28, СДП – 24; в Європарламенті СДП – 5, АНП – 6. Акцентуємо увагу на тому, що упродовж багатьох років (з 1970 року до сучасного періоду) канцлерами Австрії є представники Соціал-демократичної партії. З 2008 року цю посаду займає Вернер Файманн [207; 208].

Згідно з теорією Л. Мізеса державний уряд європейської країни, заснований на принципах лібералізму, повинен обмежувати соціальні привілеї політичних партій, що входять до його складу. Лібералізм спонукає до змін характеру діяльності політичних партій, спрямовуючи його на досягнення громадського добробуту. Проте спостерігаємо своєрідну суперечність реаліям життя. Більшість партій відстоює конкретні особисті інтереси, тим самим окреслює визначене коло прихильників і розраховує на їх підтримку [108, с. 11–14]. Паралельно з партіями, які пропагують світоглядні принципи лібералізму, існують партії з відмінними ідеологічними напрямками: консерватизм, націоналізм, соціалізм, центризм. Особливості ідеологічного характеру кожної партії призводять до політичних дискусій і дебатів, метою яких є досягнення політичного консенсусу, який сприймається суспільством як шлях знаходження «методу» покращання умов існування індивіду.

Звернімо увагу на те, що сучасні австрійські вчені Г. Гартмейєр та Н. Форгані-Арані вважають, що політика уряду Австрії щодо реформування змісту гуманітарної освіти ґрунтується на принципах демократизації суспільства. Тому очевидно, що фундаментальними на сучасному етапі розвитку Австрії є правові та політичні засади, які скеровують реформаційну ідеологію на формування певної системи цінностей, що згуртовуватиме представників різних національностей (дітей іммігрантів), не впливаючи на традиції їх розвитку і не вимагаючи зміни політичних і релігійних ідеалів [240, с. 19]. У цьому контексті істотного значення набуває розвиток глобальної освіти (Globale Lehre), яка фокусується на навчанні дітей різних європейських країн усвідомлювати та опановувати основи соціальної справедливості, правової рівності, культурної різноманітності; пояснювати історичні події; розуміти взаємозв'язок націй в економічному просторі, процеси глобалізації [225, с. 21].

У національній доповіді «Глобальна освіта в Австрії» (Global Education in Austria) підкреслено, що реформування системи освіти здійснюється на всіх структурних рівнях – початковому, середньому, вищому. На початковому – глобальна освіта реалізується за допомогою мовних дисциплін: присутність в одному класі дітей різних національностей виховує толерантне ставлення до культури інших народів. Досить відмінним для багатьох країн Східної Європи, зокрема України, є впровадження Інтернет-спілкування між школами (класами) різних країн світу в режимі он-лайн, наприклад, Австрії і Шрі-Ланки, з неоднаковою культурою, традиціями і релігією, в процесі якого діти дізнаються про стиль життя, поведінки та моральні цінності інших націй. На етапі молодшої і старшої середньої школи в системі гімназійної освіти глобальна освіта проявляється відповідно до закону про автономність середніх навчальних закладів через збільшення кількості годин на викладання таких гуманітарних дисциплін, як екологія, географія, історія, релігія, історія і політологія. Вивчення цих дисциплін у середніх школах, зокрема в гімназіях різного типу, спрямовується на розвиток політичного мислення, політичної коректності по відношенню до учнів з країн

південно-західної Азії, осмислення власних демократичних прав, свободи вибору і творчості [233, с. 31–35].

Так, *політичні* чинники реформування змісту гуманітарної освіти віддзеркалюються у нормативних документах, де чітко визначається залучення дітей до політичного життя країни. Щодо осмислення дитиною політичних подій, то відзначимо, що це здійснюється за допомогою світоглядних установок, отриманих на уроках історії, політології (у старших класах), релігії та літератури [25, с. 22]. Виховання політичного і громадянського відчуттів розглядаються як визначальні чинники впливу на розвиток самосвідомості особистості [299, с. 25].

У вищих навчальних закладах Австрії глобальна освіта передбачає розвиток державних нормативних документів і методів навчання міждисциплінарного характеру. Тобто лекції з багатьох дисциплін побудовані шляхом запозичення певної термінологічної лексики з різних дисциплін (географії та економіки, соціології та економіки, історії та політології, історії та соціології та ін.) [225, с. 23]. Це дозволяє прослідкувати напрями розвитку і впливу сучасних інформаційних технологій на ефективність освітнього процесу в навчальних закладах різного типу та вільність вибору політичних і релігійних ідеалів, дає змогу визначити ступінь важливості економічного співробітництва в межах європейського простору.

Соціально-економічні чинники реформування змісту гуманітарної освіти

На думку Л. Мізеса ринкова економіка забезпечує політичну і економічну свободу людини. В економічній площині ідеї лібералізму скеровуються на покращання матеріального рівня індивіду. Необхідною ланкою у цьому процесі прийнято вважати приватну власність оскільки в її основі криються позитивні причини. Позитивні причини-стимули гарантують незалежність і вільність економічного вибору. Відзначимо, що певна матеріальна (економічна) стабільність індивіда веде до задоволення необхідних потреб споживачів і, як наслідок, до тривалості життя. Сумісність означених двох умов уможливорює отримання індивідом бажаної якісної освіти [108, с. 27–30]. Тож, економічна

стабільність, у фундамент якої покладено принципи лібералізму, надає свободу вибору рівня (середня, вища) освіти та професійної орієнтації (економічна, гуманітарна, технічна, природнича).

Необхідно підкреслити, що *соціально-економічні* чинники впровадження реформаційних процесів у змісті гуманітарної освіти в Австрії проектується завдяки економічному розвитку європейського регіону під впливом процесів глобалізації. Зміни у світовому економічному просторі, фокусування австрійської економіки на тенденціях розвитку міжнародної ринкової системи призводять до необхідності професійної переорієнтації навчальних закладів, зокрема гімназій. Сутність економічних реалій дозволяє змінювати тенденції розвитку напрямів змісту гуманітарної освіти. Очевидним є те, що їх соціально-економічний характер відповідає вимогам міжнародного ринку праці та попиту на окремі професії, унаслідок чого гуманітарна освіта адаптується до сучасних ринкових потреб. Це є своєрідною загрозою втрати її історичної традиційності.

На противагу цьому, як вважають вітчизняні науковці Л. Ващенко та Б. Жебровский, існує думка, що сучасна австрійська система гуманітарної освіти не фокусується на ринкових змінах, а є досить самостійною ланкою розвитку суспільства. Зміни у системі та змісті гуманітарної освіти орієнтуються на прогнозування майбутньої перспективи індивіда і здатні зберегти традиційність такої освіти. Слідування тенденціям розвитку міжнародної ринкової системи не спроможне вирішувати проблеми безробіття [25, с. 21]. Тож раціональним є підвищувати рівень освіченості в країні шляхом вдосконалення професійних рис особистості, що призведе до зменшення безробіття. Думка про відсутність залежності від економічних умов не є остаточною, оскільки інтеграція міжнародних політичних і ринкових перетворень ефективно впливає на потреби суспільства. Інколи результатом такого впливу є реформаційні процеси не тільки у сфері освіти, а й у інших галузях життя.

Як вважає С. Дермутц, однією зі стрижневих основ реформування змісту гуманітарної освіти є позитивність провідних європейських педагогічних теорій (М. Монтесорі, Вальфдорська педагогіка, педагогіка і ліс *Waldpädagogik*) і

філософських концепцій, що спрямовує реформування гуманітарної освіти в таке русло, де є можливість оцінити ефективність трансформаційних процесів. Досвід наукових (як філософських, так і педагогічних) концепцій європейських країн демонструє певні аспекти взаємодії нових освітніх технологій і методик із традиційною практикою навчально-виховного процесу [198, с. 9–12]. Спираючись на співпрацю європейських країн, відбувається відбір та впровадження вищезгаданих технологій у систему гімназійної освіти з урахуванням світоглядної та ідеологічної позиції кожної окремої країни. Таким чином, гуманітарна освіта отримує можливість зберігати та розвивати моральні, духовні та культурні цінності.

Релігійні чинники реформування змісту гуманітарної освіти

Історичний досвід переконує, що у реформуванні змісту гуманітарної освіти Австрії велике значення надавалося її релігійній складовій. Європейські вчені К. Вулф і В. Кварсел наголошують на тому, що релігія розглядалася суспільством як вказівний курс у майбутньому житті людини. Система релігійних цінностей протягом багатьох століть становила основу навчально-виховного процесу в гімназіях. Релігійність гуманітарної освіти являє собою домінанту розвитку загальної австрійської системи освіти [358, с. 32]. Цілком природно, що релігійні переконання керували політикою реформування змісту гуманітарної освіти, створювали для цього простір, але все ж таки залишалися в минулому.

Сьогодні повноцінну релігійну освіту можна отримати тільки у приватному секторі освіти, а саме у католицьких релігійних гімназіях країни [314, с.16]. У державних гімназіях сучасної Австрії збереглися деякі традиції старої освіти – викладання латинської й грецької мов і релігії як обов’язкових дисциплін [273, с. 6]. Усвідомлюючи важливість різноманітних релігійних переконань, австрійський уряд (для запобігання конфліктів між релігійними спільнотами) санкціонував вивчення предмета релігії відповідно до сімейних релігійних цінностей. Так вважається, що релігійна складова гуманітарної освіти є однією з найвагоміших традицій системи освіти сучасної Австрії.

Культурологічні чинники

Відповідно до переконання в тому, що гуманітарна освіта визначає загальнокультурний рівень індивіда, в контексті реформування системи освіти Австрії суттєве значення має її культурологічна складова. Вітчизняні науковці (О. Овчарук, О. Оніщенко, О. Панич) вважають, що на основі культурологічного аспекту розвитку соціуму здійснюється викладання гуманітарних дисциплін (переважно літератури та сучасних мов) у гімназіях Австрії. Увага акцентується на соціокультурному боці вищезгаданих дисциплін [114, с. 177; 117, с. 2; 120, с. 35]. Через це сконцентованість гуманітарної освіти на збереженні історичних, релігійних, філософських цінностей, які домінували у державній політиці Австрії певний проміжок часу, поступово зміщується у бік провідних тенденцій реформування системи гуманітарної освіти Європи.

Істотна роль у реформуванні змісту гуманітарної освіти належить антропологічному характеру розвитку загальної системи освіти. Ґрунтуючись на людиноцентричних принципах освіти, реформування відбувається з урахуванням світоглядної ідеології Австрії. За К. Л. Пфайфером постійна сконцентованість на культурно-духовному збагаченні нації є специфічною силою впровадження низки нововведень у навчально-виховному процесі гуманітарних гімназій. За даних обставин індивідуалізація, диференціація, гуманітаризація навчання, професійна орієнтація, розкриття творчого потенціалу і духовний розвиток індивіда є центральними завданнями реформаційної ідеології освіти [305, с. 17].

Таким чином, кожен реформаційний процес загальної системи освіти створює умови для оновлення змісту гуманітарної освіти. Інноваційні зміни, ініційовані дипломатією реформування, збагачують зміст світоглядної системи гуманітарної освіти, урізноманітнюючи її напрями. Природно, що різноспрямований характер реформування освіти відображається у структурі середньої гуманітарної освіти та її змісту, намагаючись викорінювати її консервативність. Хоча цей консерватизм є своєрідною мірою протистояння світовим тенденціям розвитку освіти, його орієнтація на християнські та

гуманістичні цінності звеличує головне завдання гуманітарної освіти – виховувати свідомого громадянина.

Б. Кварсел наголошує на тому, що спрямованість реформаційних процесів у змісті гуманітарної освіти на інтеграцію різноманітних дисциплін забезпечує структурування знання в цілісну систему. Утворення монолітної картини гуманітарного знання сприятиме формуванню певної ідеології, здатної виховувати освічене покоління. Розвиток і становлення наступної освіченої генерації найчастіше зумовлюється спадковими культурними традиціями та звичаями окремої країни і держави [358, с. 14]. Таким чином, реформування гуманітарної освіти, фундаментом якого вважається історичний досвід, ідеологічні та світоглядні засади австрійського уряду, відбувається в залежності від таких світових тенденцій розвитку освіти: її гуманізації та гуманітаризації, демократизації суспільства, неперервності освіти, орієнтації на всебічний культурний розвиток індивіда, білінгвальності освіти, стандартизації змісту навчальної програми. Модифікація змісту гуманітарної освіти до сучасних вимог прогресивного суспільства спрямовує її реформування у загальноєвропейському масштабі за умови вибору власної стратегії проектування інновацій у педагогічному процесі [167, с. 26].

Аргументуючи вищезгадане, відзначимо необхідність осмислення специфічних форм реформування змісту гуманітарної освіти Австрії без порушення фундаментальності її традиційного характеру. Релігійність життєвої сфери, історична наступність і моральні цінності соціуму вибудовують цілу низку напрямів реформаційної ідеології гуманітарної освіти сучасної Австрії. Серед них: цілісність формування світоглядних уявлень індивіда; гармонійний розвиток на основі сімейних релігійних переконань громадян; збереження національно-культурної спадщини країни з вихованням почуття відповідальності, патріотичності та самосвідомості; розвиток творчого потенціалу особистості; створення умов для соціальної самореалізації; особистісно-орієнтований підхід до навчання в гімназіях країни; збалансованість гуманітарного і природничого циклів; автономність формування об'єму обов'язкового навантаження, оновлення

науково-методичної бази; модернізація навчального обладнання; професійна скерованість навчального процесу на вищому ступені гімназійної освіти; переорієнтація гімназійної системи навчання (розмаїтість гуманітарних гімназійних напрямів); ідентичність навчальної програми державного та приватного сектору освіти.

Таким чином, єдність чинників трансформації змісту гуманітарної освіти здатна сконструювати нову модель навчально-виховного процесу і посприяти формуванню якісно нового рівня освіти в гімназіях. Відзначимо, що чинники реформаційних процесів у змісті гуманітарної освіти в Австрії окреслюють їх сутність відповідно до трьох першооснов становлення суспільства: **політико-економічної**, зумовленої технічним і прогресивним розквітом держави, міждержавною співпрацею, ринковими відносинами; **традиційної (культурологічної)**, що визначається знанням, яке передається наступному поколінню (історична наступність, витвори мистецтва, література); **релігійної**, яка передбачає розвиток культурних і духовних цінностей в освіті та соціумі.

З огляду на сказане можна зробити висновок, що реформування змісту гуманітарної освіти має суперечливий характер. З одного боку, на нього впливає зацікавленість держави в таких нововведеннях у змісті гуманітарної освіти, які б дозволили зменшити відсоток безробіття в країні. З іншого боку, впливовим фактором на розвиток австрійської гуманітарної освіти є необхідність збереження цінностей релігії, культури й історії у німецькомовному середовищі (Австрія, Німеччина, Швейцарія). Це проявляється у введенні нових гуманітарних (двомовних) напрямів навчання в гімназіях Австрії, реформах змісту гуманітарних дисциплін, розвитку білінгвальної та інтеркультурної освіти, процесі перепрофілізації навчання на вищому ступені в гімназіях різного типу.

2.3.1. Напрями реформування змісту гуманітарної освіти Австрії

Вплив соціально-економічних та політичних чинників на процес реформування системи гуманітарної освіти Австрії проектує зміни в її змісті. Відзначимо, що зміни у змісті гуманітарної освіти відбуваються з урахуванням

розвитку сучасного інформатизованого суспільства, який спрямовує ідеологію освітніх трансформацій на впровадження новітніх підходів (наприклад, компетентісний та особистісно-орієнтований підходи) у навчально-виховному процесі гімназій [43, с. 29]. З огляду на це, ми вважаємо за необхідне детально розглянути тенденції реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії.

Проте слід звернути увагу, що у нашому дослідженні ми ототожнюємо поняття «тенденція» і «напрямок». Згідно визначення «Словника української мови» за редакцією І. К. Білодіда «тенденція» – це «напрямок розвитку чого-небудь; прагнення; намір; провідна думка, ідейне спрямування» [138, с. 72]. «Напрямок», за словником, – це «лінія руху, шлях діяльності, розвитку чого-небудь» [138, с. 164]. Оскільки ці поняття є синонімічними, у параграфі «Напрями реформування змісту гуманітарної освіти Австрії» ми розглядаємо тенденції розвитку гуманітарної освіти.

З-поміж загальних тенденцій розвитку західноєвропейської системи середньої гуманітарної освіти доцільно виділити такі: *тенденцію до мультикультуралізму, тенденцію до індивідуалізації та диференціації, тенденцію до реалізації компетентнісного підходу, тенденцію до інтеграції, тенденцію до збереження здоров'я*. Ці тенденції характеризують розвиток нової моделі змісту середньої гуманітарної освіти в сучасній Австрії.

Тенденція до мультикультуралізму

З метою дослідження тенденції до мультикультуралізму необхідно звернути увагу на передумови її виникнення. Багато європейських вчених (Й. П. Вебер, К. Кодрон, І. Умен-Вельке, С. Хорнберг) вважають, що після закінчення Другої світової війни більшість населення іммігрувала в країни Західної Європи, наслідком чого стало утворення окремих іншомовних регіонів в середині певної країни. Як відомо, повоєнна Австрія (1945–1955) була розподілена на окупаційні зони країн-союзників (див. підрозділ 2.2). Мовний характер і політика уряду спрямовувалися на денацифікацію державного устрою країни. Отримання Австрією статусу незалежної держави у 1955 році сприяло її стрімкому

економічному розвитку, що спровокувало інтенсивну міграцію з ближніх країн. Надалі вступ Австрії до Асоціації вільної торгівлі у 1960 році уможливив встановлення партнерських відносин з підприємствами інших країн, що означало: створення робочих місць, інвестиції у житлову сферу, розширення інфраструктури, співпрацю приватних підприємців з населенням на правових основах [251, с. 25; 252, с. 26; 264, с. 32].

Згідно з теорією вчених С. Хорнберга та Й.П. Вебера, зріст трудової міграції та створення в Європі міжнаціональних організацій (наприклад, Європейське співтовариство, 1957 р.; Європейський Союз, 1993 р.) передбачає вільне пересування кордонами країн-членів та своєрідне «міксування» населення, культурних традицій та способів життя. Вчені підкреслюють, що знаходження різних етнічних груп у межах однієї держави складає полікультурне середовище. Полікультурне середовище, де існування багатомовного населення формує неоднорідний культурний простір (полікультурне суспільство), впливає на політику реформування системи гуманітарної освіти. У полікультурному суспільстві відбувається взаємодія та протистояння «автохтонів і алохтонів». Співдія двох груп може призвести до появи нової моделі життя, поведінки, культури (духовної і матеріальної). Проте конфлікт між такими групами породжує ієрархію соціальних і культурних цінностей. У результаті, політика освітніх реформ у змісті гуманітарної освіти Австрії спрямовується на подолання міжрасових, мовних і культурних кризових явищ [252, с. 27–30]. Доцільно зазначити, що Австрія є державою, в якій відсоток іммігрантів складає найвищу цифру в Європейському Союзі – 62% від загального європейського населення. За статистикою іноземці в Австрії становлять 11,9% від кількості населення. Більшість іноземців походять з країн Європейського Союзу: Угорщини, Німеччини, Румунії, Сербії, Боснії і Герцеговини, Турції [339].

З огляду на існування полікультурного суспільства унаслідок збільшення іншомовного населення (особливо у м. Відень – 44% у 2013 р.) Австрії, уряд замислився над збалансуванням рівня життя мігрантів і корінного населення («автохтонів і алохтонів»). У роботі Е. Толлей «Політика мультикультуралізму:

Політика меншин іммігрантів» підкреслено, що істотне значення у ході вирішення цієї проблеми надавалося якості освіти, можливостям здобуття початкової і середньої освіти рідною мовою (особливо для мігрантів), гендерним стереотипам, конфесійній належності. Так, у 1976 р. прийнято «Закон про Етнічні групи» (*Volksgruppenesetz*), в якому офіційно визнано наступні етнічні групи: словенці, хорвати, угорці, чехи, словаки і румуни. Проте негативним наслідком цього закону стало швидке зростання кількості алохтонів у Австрії. Тож, у 2005 р. вийшов інший закон, який лімітував в'їзд іноземців з метою тривалого проживання в країні [345, с. 14]. До того часу австрійський уряд, у складі двох правлячих партій СДП і АНП, вже розпочав активну діяльність на подолання кризових становищ, спричинених неоднорідністю культур і рівня освіти автохтонів і алохтонів.

Звернімо увагу на той факт, що впровадження елементів полікультурної освіти в австрійських гімназіях (приватних і державних) розпочалося у 1990-х роках. Полікультурна освіта у навчально-виховному процесі реалізовувалася через основний принцип: толерантне ставлення до культурного і релігійного різноманіття в класі. Традиційно полікультурна освіта та виховання здійснювалися у межах декількох класів на один заклад (гімназію *Gymnasium* або Основну школу *Hauptschule*). Це означає, що адміністрація навчального закладу розподіляла дітей, відповідно до релігійних переконань сім'ї та мови, у класи з рідною мовою інструкцій: словенською, хорватською, угорською, чеською, словацькою, румунською та ін. [279, с. 5–6]. Навчання у таких класах здійснювалося з урахуванням специфіки кожної етнічної групи, яка крилася у відмінних конфесіях (католицизм, протестантизм, іслам ін.), соціальних реаліях (сімейна і трудова міграція), різних культурних традиціях.

Доцільно підкреслити, що перераховані вище відмінності спровокували австрійський уряд до внесення змін у навчальних планах і реорганізування роботи закладів освіти від дитячих садків до ВНЗ: впровадження «Курікулум 2000» (*Lehrplan 2000*); вивчення однієї іноземної мови з дитячого садка; введення нового предмету «Сучасна іноземна мова»; запровадження гуманітарних проектів,

спрямованих на розвиток толерантного відношення до населення з відмінними культурними і релігійними традиціями і звичаями (тематика заходів визначалася адміністрацією навчального закладу самостійно).

Згідно з матеріалами австрійської освітньої газети *Austrian Educational News*, Міністерство Освіти, Мистецтва і Культури у 2005 році запровадило у державних гімназіях та Новій середній школі пілотний проект «*Міжкультурність і Багатомовність – це шанс, який не можна упустити!*» (*Interculturality and Multilingualism – a chance not to be missed!*). Метою проекту було створення для іншомовної молоді інформаційно-освітнього середовища в межах певного навчального закладу, яке пропонувало здобуття якісної середньої освіти рідною мовою (наприклад, чеською, угорською, румунською та ін.). У навчальному 2013/2014 році у межах проекту було задіяно майже всі середні навчальні заклади Австрії [257, с. 1]. Враховуючи ефективність впроваджуваного проекту, Міністерство Освіти, Мистецтва і Культури Австрії у 2009/2010 році започаткувало програму «*Libraries for All*» [280, с. 4].

Сутність програми полягала у залученні бібліотек землі Форарльберг до спільної діяльності у напрямі розвитку соціальної інтеграції іммігрантів. Завданням місцевих бібліотек було: згрупувати дітей іммігрантів або дітей з мігрантським походженням (близькі родичі не є автохтонами) для забезпечення навчальних і освітніх потреб цих дітей через залучення ЗМІ, мережі Інтернет, батьківства. Цікавим є те, що проект розподілено на два етапи: 1) робота бібліотек у напрямі розвитку міжкультурної освіти (створення культурних заходів для дітей та підлітків); 2) організація занять та курсів для опанування німецької мови і, паралельно з цим, вивчення літератури, історії рідною мовою (наприклад, турецькою, сербською, хорватською, словенською). Важливим нововведенням у проекті є використання досвіду батьків у процесі формування мовної, культурної, інтеркультурної компетенцій у дітей. У бібліотеках проводили вечірні лекції та семінари для батьків-іммігрантів, створювалися «куточки» з творчими роботами дітей, організовувалися культурні заходи з урахуванням специфіки кожної етнічної групи, відбувалися кіносеанси (на різних мовах) [280, с. 17–19].

Таким чином, *мультикультуралізм* – це політичний рух, спрямований на збереження культурних традицій етнічних груп у межах однієї країни, зокрема в Австрії. *Тенденція до мультикультуралізму* – це політичний напрям, який уможливорює реформування системи гуманітарної освіти відповідно до умов існування полікультурного західноєвропейського суспільства. Ця тенденція спрямовує реформаційні процеси у змісті середньої гуманітарної освіти Австрії на пошук ресурсів для організації навчання мовами мігрантів або створення білінгвальних напрямів навчання та окремих двомовних класів у межах одного середнього навчального закладу, як в державних гімназіях, так і в Новій середній школі.

Тенденція до реалізації компетентнісного підходу

Трансформації, які відбуваються у сучасному інформатизованому суспільстві, змушують адаптуватися людину до нових змін в різних сферах її життя: соціальній, культурній, економічній, екологічній, освітній.

Вчені (К. Кобельт, С. Райнгарт, М. Ротланд), які досліджують формування компетентностей у німецькомовному регіоні (Австрії, Німеччині, Швейцарії), наголошують на тому, що розвиток компетентностей відбувається у соціальному контексті. У '20 роках XX століття у німецькомовному суспільстві М. Вебером уперше введено поняття «компетентність». Компетентність розглядається як сукупність вмінь та навичок, спрямованих на надання індивіду свободи вибору у процесі набуття певного рівня освіти. Здобута компетентність (або їх визначена кількість) змінює відношення людини до життя та соціальну поведінку [263, с. 10; 315, с. 2; 319, с. 583].

Вітчизняні педагоги (Н. Бібік, О. Локшина, О. Пошетун) схиляються до думки, що розвиток економічного простору в Європі впливає на систему освіти багатьох країн (Австрії, України, Німеччини, Франції та ін.) і призводить до її оновлення. Процес модернізації системи середньої освіти і змісту гуманітарної освіти спрямовується на збалансування соціальних реалій життя людини, можливостей здобуття якісної освіти та культурної неоднорідності. Значна увага науковців відводиться питанню впровадження компетентнісного підходу на

різних рівнях системи освіти (початковому, середньому, вищому). Вони вважають, що під час здобуття освіти людина має засвоїти певні вміння та навички, які сприятимуть її адаптації до нових умов праці та конкурентоспроможності у сучасному просторі. Компетентнісний підхід сприяє формуванню необхідних знань, корисних для успішного життя індивіду. Вчені (Н. Бібік, О. Пошетун) визначають, що *компетентнісний підхід* – це націленість навчально-виховного процесу на формування основних компетентностей, котрі зосереджуються на практичному застосуванні набутого теоретичного знання; це стратегія розвитку освіти, яка орієнтується на поєднання засвоєних знань і діяльності [77, с. 15–47].

І. Бех наголошує на тому, що компетентнісний підхід забезпечує спрямованість змісту гуманітарної освіти на розвиток необхідних життєвих компетентностей. Згідно теорії вченого, компетентнісний підхід передбачає наявність ключових компетентностей. Сутність «компетентності» за І. Бехом полягає у поєднанні наукового знання і практичної діяльності. Результатом цієї єдності є успішне вирішення індивідом певного кола життєвих проблем [14, с. 22–23].

У програмі «DeSeCo» підкреслено, що у світі є необхідність зазначеного переліку ключових компетентностей та створення для різних європейських країн стратегій реалізації компетентнісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі. Тому метою програми є порівняння і визначення основних компетентностей, які формуватимуться у процесі набуття людиною знань, умінь та навичок. Матеріали програми засвідчують, що «компетентність» – це здатність узгоджувати соціальні й індивідуальні потреби індивіда та практичну діяльність. Кожна компетентність розвивається у різних контекстах, наприклад: соціальному, економічному, культурному, історичному, політичному та ін. Характерною ознакою компетентності є її спроможність проявлятися упродовж життя людини. У документі йдеться про важливість набуття ключових компетентностей у навчально-виховному процесі. Перелік ключових компетентностей диктується

сформованими цінностями в суспільстві. Існує три категорії згідно яких здійснюється розподіл компетентностей:

- 1) автономна діяльність (компетентності: здатність до самостійного вибору; вміння планувати ін.);
- 2) використання знання та досвіду (компетентності: здатність до використання інформації; володіння мовами ін.);
- 3) робота у соціально гетерогенних групах (компетентності: здатність до взаємодіяльності; вирішення конфліктних питань і ситуацій ін.) [196, с. 8–10].

Доцільно зазначити, що модернізація системи гуманітарної освіти та змісту цієї освіти в країнах Західної Європи спрямовується на впровадження у її зміст ключових компетентностей з урахуванням вищеперерахованих категорій. З огляду на важливість введення компетентнісного підходу у системах освіти європейських країн (Австрії, Німеччини, Великої Британії, Швейцарії та ін.) введено зміни до навчальних програм і планів.

Так, Міністерство Освіти, Мистецтва і Культури Австрії внесло корективи у зміст навчальної програми. Згідно з основними положеннями програми, навчально-виховний процес у державних і приватних гімназіях відбувається у таких напрямках: мова та комунікація; природа і техніка; креативність і конструювання; здоров'я та спорт; людина та суспільство. Істотна увага приділяється формуванню особистої, технічної та соціальної компетентностей. У програмі зазначено, що в умовах розвитку глобалізованого суспільства особистість повинна саморозвиватися і самовдосконалюватися. Цей розвиток особа здобуватиме *у русі* самостійного пошуку власних талантів, визначенні слабких і сильних сторін засвоєного теоретичного і практичного досвіду; *в усвідомленні* важливості соціальної інтеграції та здатності співпрацювати у соціальних гетерогенних групах; *у розумінні* необхідності відповідального ставлення до навчання, різних релігійних конфесій та культурної неоднорідності в країні; *у процесі розвитку* ініціативи у соціальному житті в середині школи і поза її межами. Набуття ключових компетентностей на нижчому та вищому ступенях

гімназій (державних і приватних) здійснюється у таких освітніх тактиках [172, с. 3950; 175, с. 1; 178, с. 1]:

– у підготовці учнів до вирішення соціальних проблем (*соціальна компетентність*), вільного грамотного спілкування (*комунікативна і мовна компетентності*), творчої самореалізації (*художньо-естетична, творча компетентності*);

– у використанні технічних засобів та інформаційних джерел у навчально-виховному процесі з метою власного розвитку (*технічна компетентність*);

– у здатності до етнічної самосвідомості і гендерної чутливості, самоорганізації, мотивації у навчанні, визначенні з напрямом навчання, самооцінки (*особистісна компетентність*);

– у збереженні здоров'я (*фізична компетентність*).

Таким чином, *компетентнісний підхід* – це орієнтація навчально-виховного процесу на поєднання теорії, практики і досвіду; спрямування навчально-виховного процесу на досягнення освітньої мети через практичну діяльність. *Тенденція до реалізації компетентнісного підходу* проявляється у переорієнтації навчальних програм і планів, методів співпраці вчителів і учнів на збалансування індивідуальних і соціальних потреб дітей, а також на виховання соціально свідомого, культурно сформованого і релігійно обізнаного громадянина.

Тенденція до індивідуалізації та диференціації

Розвиток полікультурного суспільства впливає на шляхи модернізації змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії. Існування різних національностей усередині однієї країни потребує уважного ставлення до учнів (автохтонів і алохтонів) у навчально-виховному процесі: врахування неоднорідності культури і традицій у дітей, їх психологічних особливостей, темпераменту, типу мислення, швидкості сприйняття та засвоєння знань; вміння аналізувати навчальний матеріал, осмислювати інформацію, якісно виконувати завдання та ін. Це призвело до впровадження індивідуалізації та диференціації навчання в гімназіях Австрії.

Вчений П. Пош схиляється до думки, що процес індивідуалізації навчання здійснюється відповідно до двох концепцій: 1) «згори-вниз» (*Top-down Konzept*); 2) «знизу-вгору» (*Bottom-up Konzept*). Сутність концепції «згори-вниз» (1) полягає у висуненні вчителем певних вимог до окремих учнів. Вчителі вивчають індивідуальні якості, рівень сприйняття і розуміння нового матеріалу у навчально-виховному процесі та створюють умови для самореалізації особистості. Звернімо увагу на те, що концепція «згори-вниз» сприймається науковим товариством як традиційна. Вона передбачає формування вчителем конкретних завдань (тестів) з урахуванням пізнавальних потреб і інтересів дитини. Виконання цих завдань здійснюється учнями індивідуально. Проте існують недоліки у змісті цієї теорії: «тісна» взаємодія вчитель-учень може викликати у дитини небажання вчитися та спровокувати перевантаження. Концепція «знизу-вгору» (2) передбачає реалізацію навчально-виховного процесу відповідно до умов демократичного вибору. Побудова заняття відбувається на основі надання учням свободи діяльності. Вчитель пропонує завдання різної складності та самостійне обрання їх рівня і кількості. Позитивною рисою концепції «знизу-вгору» вважається доступність використання інформаційних джерел у процесі підготовки та вільне консультування з вчителем [306, с. 1–2].

Доречно підкреслити, що І. Унт розглядає індивідуалізацію навчання як урахування певних індивідуальних якостей особистості в різних видах діяльності; це організація навчально-виховного процесу з метою виявлення індивідуальних здібностей дитини; це впровадження форм і методів навчання, спрямованих на розвиток індивідуальних якостей, умінь і навичок індивіда задля формування груп і класів відповідно до інтересів і темпу засвоювання навчального матеріалу; це шлях у навчально-виховному процесі, скерований на розвиток самостійної роботи учнів [145, с. 8].

Педагоги Т. Нарос, Г. Шварц, К. Шрак розробили проект «Індивідуальне навчання: нові знання в гетерогенних навчальних групах з е-навчанням» («*Individualisieren lernen Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning*», 2008), в якому індивідуалізація навчання ототожнюється з

персоналізованим навчанням. Індивідуалізація навчання – це взаємодія вчителя і учня за допомогою використання індивідуальних методів навчання та сучасних інформаційних технологій на заняттях. Персоналізоване навчання розглядається вченими як процес, який веде до індивідуальної співпраці з особистістю в окремих групах за персональними навчальними планами [329, с. 12]. Навчання такого виду уможливлює проведення індивідуальних занять он-лайн (наприклад, за допомогою *Skype*), коучингу, віртуального репетиторства. У проекті зазначено, що розвиток індивідуалізації навчання в Австрії доповнився проектом «25+» (*Projekt «25+» kleinere Klassen und Individualisierung*). Основною задачею «25+» вважається зменшення кількості учнів у класі з метою індивідуалізації і диференціації навчання [255]. У 2009/2010 та 2011/2012 н. рр. індивідуалізація навчання в середніх навчальних закладах Австрії, зокрема в державних гімназіях, набула нових орієнтирів: реалізації компетентнісного (увага приділяється формуванню особистісної та соціальної компетентностей) та діяльнісного підходів, створення нової парадигми поведінки, трансформації у методиці викладання (значення приділяється індивідуальним методам навчання) [329, с. 13–14].

Австрійські педагоги К. Дорнінгер і К. Шрак у праці «*Майбутнє (e-) навчання – стратегія індивідуалізації навчання засобами e-навчання й e-портфоліо*» (*Future)Learning – a strategy for individualisation in learning by e-learning and e-portfolios*) наголошують на тому, що індивідуалізація навчання в Австрії привласнює риси розвитку сучасного суспільства. З 1998 р. процес індивідуалізації в середніх навчальних закладах (державних і приватних гімназіях) спрямовується на запровадження нових електронних методів навчання та широкого діапазону програмного забезпечення ін. Доречно підкреслити, що індивідуалізація навчання в Австрії здійснюється на всіх рівнях: модернізується зміст навчальних програм для початкових шкіл (*Volksschule*), Головної школи (*Hauptschule*), Нової середньої школи (*Mittelschule*), гімназій (*Gymnasium*, *Realgymnasium*). Педагоги вважають, що індивідуалізація навчання повинна здійснюватися у диференційованих гетерогенних групах [211, с. 2–3]. Це забезпечить ефективну взаємодіяльність вчителя і учня, діагностику успішності

особистості, творчу самореалізацію, формування ключових компетентностей у навчально-виховному процесі.

Традиційно система освіти Австрії надає можливості для диференціації навчання, починаючи з молодшої середньої освіти (*Sekundarstufe I*) у змісті гуманітарної освіти. Диференціація в гімназіях здійснюється за двома напрямками:

– *організаційна диференціація*: розподіл учнів на групи і підгрупи (вікові психологічні особливості); утворення груп за статтю (переважно приватні релігійні гімназії); диференціація за соціальними формами (учні працюють у групах або самостійно з обмеженням часу на виконання завдань); впровадження різних методів навчання (індивідуальні, інтерактивні ін.); організація груп відповідно до фізичних потреб (слух, зір); розподіл завдань на заняттях за темами і групами (кожна група може виконувати відмінні завдання у межах одного заняття); формування груп за метою організації навчання (групи з однаковою успішністю, продуктивністю діяльності учнів);

– *дидактична (освітня) диференціація*: розподіл учнів відповідно до стилю навчання (шляхи здобування знань); створення груп з відмінним темпом навчання (у групах пропонуються багаторівневі завдання на заняттях для тих, хто повільно або швидко опановує новий навчальний матеріал); диференціація учнів за мотивацією до навчання (розрізняються учні з низьким і високим рівнем мотивації: з низьким – отримують завдання, які ґрунтуються на досвіді; з високим – виконують творчі задачі); організація класів за навчальними і пізнавальними інтересами (відношення до певних дисциплін) [262, с. 14–18].

Отже, індивідуалізація і диференціація навчання є взаємопов'язаними процесами, які спрямовують навчально-виховний процес на надання можливостей для творчої реалізації особистості, виявлення здібностей до навчання, формування ключових компетентностей, розвиток умінь та навичок, використання раніше засвоєного знання.

Тенденція до інтеграції

Вітчизняні вчені (І. Зязюн і Н. Лавриченко) схиляються до думки, що гуманітаризація не ототожнюється з домінуванням обов'язкових гуманітарних

дисциплін у гімназіях Австрії, а передбачає гуманітарне викладання інших дисциплін (наприклад, природничих і математичних). Тенденція до гуманітаризації змісту освіти вважається суттєвою особливістю сучасної європейської системи освіти, що виявляється, зокрема, в Австрії. У більшості західноєвропейських країн гуманітарний блок освітніх програм є домінуючим за обсягом; пріоритетне місце в ньому посідають рідна та іноземні мови і література [70, с. 59–60; 93, с. 44]. Але *гуманітаризацію* освіти слід розглядати не як просте збільшення кількості гуманітарних предметів у навчальному процесі, а як зменшення кількості розбіжностей між гуманітарними, природничими та суспільними науками.

Вітчизняний педагог С. Гончаренко вказує на те, що можна виділити певні загальні тенденції інтеграції: залучення до викладання навчальних предметів «елементів історії філософії, теорії пізнання, методології науки, розкриття її соціального та культурного значення». Всі тенденції чітко окреслені державними програмами, міжнародними документами щодо змісту освіти [144, с. 77].

Необхідно підкреслити, що наявність практичного напрямку гуманітаризації освіти призводить до переосмислення системи навчального процесу на підвалинах світового філософського надбання. Гуманітаризація покликана посилювати значення гуманітарних дисциплін в організації навчально-виховного процесу.

Сьогодні в системі середньої освіти Австрії спостерігаємо модернізацію змісту предметів гуманітарного циклу. Запровадження змін відбувається не за рахунок збільшення годин на викладання гуманітарних дисциплін, а завдяки підвищенню якості навчального матеріалу [59, с. 47]. Акцентуємо увагу на тому, що модернізація змісту предметів гуманітарного циклу супроводжується змінами у змісті їх викладання. Гармонійний розвиток дитини забезпечується поєднанням багатьох наукових дисциплін. Сукупність гуманітарних наук пропонує безліч можливостей для самореалізації дитини в соціумі. Накопичення ідей із різних сфер діяльності допомагає яскравому вираженню творчого і професійного потенціалу дитини.

Гуманітаризація змісту освіти, на думку І. Вихрової, припускає встановлення міжпредметних зв'язків, що призводить до зближення цілей природничої та гуманітарної освіти, передбачає переорієнтацію навчально-виховного процесу на формування духовного світу людини, її характеру та цілісної картини світу [29, с. 148–149].

Отже, під *гуманітаризацією* освіти ми розуміємо процес, який спрямовується на встановлення міжпредметних зв'язків наукових дисциплін різного характеру. Головною її особливістю в освіті є її здатність до *інтеграції* важливих ознак різного за структурою знання (наприклад, природничого, математичного).

Згідно з поглядами В. Кушніра специфічність тенденції *гуманітаризації* освіти впливає на розвиток педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу, зокрема, в гімназіях Австрії. Під гуманітаризацією педагогічного процесу потрібно розуміти теоретичне мислення, схильне до спростовування. Це гуманітарне мислення, яке за своєю природою є невиразним і певною мірою емоційним. Спорадично гуманітарне мислення і гуманітаризацію педагогічного процесу представляють як зміни у мисленні педагога (вчителя), що значно відрізняється від природничого. Гуманітарне мислення педагога – це особливе текстове мислення, яке не обмежується знанням однієї науки. Таке мислення є загальним. Отже, гуманітарне мислення педагога розглядається як специфічний тип мислення, здатний змінювати особистість учителя і допомагати розумінню єдності світу. Певною мірою гуманітарне мислення можна розуміти як взаємозв'язок педагогічного процесу та педагога в ньому. Гуманітарне мислення має вияв не в сукупності знань педагога з різних наукових дисциплін, а в особливому світогляді, що презентує сутність педагогічного процесу як складової життєдіяльності індивіда [91, с. 86–89].

Зауважимо, що гуманітарне мислення має діалогічний характер. Підґрунтям виступає діалогічне навчання, що детермінує неоднорідність пізнання і світорозуміння. Основу такого навчання складають саме гуманітарні дисципліни, оскільки вони відповідають за цілісність сприйняття навчального процесу.

Гуманітарні предмети в навчально-виховному процесі уособлюють поєднання й перетин специфічних властивостей різноманітного знання. Зміст гуманітарних наук опановується учнями за умови взаємодії засобів пізнання, методики викладання навчальних дисциплін, діалогічного і монологічного мовлення [91, с. 91]. Таким чином, проявляється полісемічний характер гуманітарної освіти в навчанні через значну кількість гуманітарних дисциплін, спрямованих на отримання знання.

Одним із найважливіших завдань гуманітарної освіти європейських країн, зокрема Австрії, є накопичення інформації про різні аспекти життя та її використання у процесі виховання спеціалістів із високою культурою мислення, розвитку національної свідомості, організації навчально-виховного процесу відповідно до демократизації суспільства [30, с. 12–13]. Необхідно відзначити, що зміст гуманітарної освіти формується з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей, профілізації навчальних закладів та індивідуальних здібностей особистості. Так, характерними рисами гуманітарної освіти сучасної Австрії є: збагачення кола інтересів людини; формування світогляду суб'єктів навчання; розвиток критичного мислення; спонукання дитини до творчої діяльності та професійної орієнтації в навчанні.

Тенденція до збереження здоров'я

Розвиток економічного простору країн-членів ЄС спровокував низку проблем з охорони здоров'я і довкілля. Формування соціальної, транспортної, міської і ринкової інфраструктур змусило австрійський уряд переосмислити значення в системі початкової і середньої освіти таких дисциплін, як біологія, екологія, фізичне виховання (спорт), технології. Так, спільно із програмою ООН в Австрії започатковано національний проект «*Klima:active*», який активізує діяльність місцевих органів на підтримку збереження екологічного стану і здоров'я нації.

У програмі «*Klima:active*» зазначено, що важливого значення в умовах співпраці з країнами Західної Європи набуває встановлення норм і правил у навчальних закладах (початкових, середніх, вищих) та виробництвах,

спрямованих на охорону праці і здоров'я. Місцеві органи влади в кожній землі Австрії уповноважені обирати стратегії розвитку збереження здоров'я населення. Підкреслимо, що стратегії повинні охоплювати напрями задоволення життєдіяльнісних потреб дитини. Зміст програми «*Klima:active*» розглядає проблеми безпеки дітей та молоді на дорозі (наприклад, встановлення комендантського часу для молоді за кермом, обмеження кількості підлітків у автівці, швидкісний ліміт ін.); проблеми, пов'язані зі зміною клімату (дозволяється встановлювати апарати з питною водою, діти у дошкільних закладах і початковій школі залежно від погодних умов повинні носити головні убори та ін.); стан фізичної активності дітей у школах і гімназіях (біг, плавання, гімнастика ін.) [123, с. 4–6; 356, с. 9–11].

Акцентуємо увагу на тому, що з метою наслідування основних ідей програми «*Klima:active*» у середніх навчальних закладах, зокрема у гімназіях, в Австрії введено у дію проект «*Еколог і Здоров'я школи*» («*Ökolog und Gesunde Schule*», координатори проекту: Г. Анфлауер, Б. Галлер, Г. Ф. Пфаффенвіммер ін.). Істотне значення у проекті надається питанню збереження здоров'я в рамках створення екологічно чистого середовища. Реалізація проекту на практиці у гімназіях здійснюється у двох площинах: *екологічній*: передбачає доповнення змісту навчального плану темами (кисень, земля, вода, енергія ін.); *скеровує* навчально-виховний процес на урізноманітнення практичної діяльності учнів (екскурсії, участь у житті школи та навколишньому середовищі); *сприяє* формуванню психологічного клімату у школі; *зміцнення здоров'я*: встановлення стандартів у шкільному харчуванні, нормативів у фізичному вихованні та спорті; профілактичні заходи для боротьби з наркоманією та іншими хворобами; розвиток гігієни дітей і підлітків; співпраця з батьками, місцевими громадами, релігійними спільнотами. Навчальні програми і плани в гімназіях Австрії дозволяють автономно проводити позакласні і шкільні заходи задля збереження здоров'я учнів [179, с. 1–2].

Цікавим і відмінним для системи освіти України є лісова освіта в Австрії (або педагогіка і ліс, *Waldpädagogik*), яка розвиває традиції збереження здоров'я

та екологічної освіти. Концепція цієї освіти наслідує основні принципи взаємодії людини і природи. З-поміж основних принципів ми виокремлюємо такі: активну діяльність, емоційність, візуальність, доступність. Метою лісної освіти є ознайомлення учнів з різними екосистемами, спостереження за флорою і фауною, стимуляція до фізичної діяльності, розробка досліджень. Педагогічні працівники середніх навчальних закладів, зокрема гімназій, організовують тижневі тури до Альп, під час яких діти набувають певних знань, умінь та навичок: екологічну свідомість, фізичну працю на свіжому повітрі, вміння розрізняти і порівнювати дії людини, спрямовані на збереження і знищення природного середовища, розвиток творчих умінь і здібностей, сенсорні і моторні навички, підвищення відповідальності за здоров'я та ін. Доречно зазначити, що в Австрії існують дитячі садки, де діти більшу частину дня знаходяться на відкритому повітрі і, відповідно до вікового і психологічного розвитку, виконують завдання (рухливі ігри, постанови казок ін.) [302, с. 1–2].

Необхідно підкреслити, що в навчальній програмі для гімназій Австрії наголошено на важливості охорони здоров'я. В програмі визначено основні напрями розвитку здорової нації: проектування вільного часу молоді, профілактика здорового способу життя, формування життєвої і фізичної компетентностей, запобігання стресовим ситуаціям у навчально-виховному процесі. Паралельно розглядаються питання якісного харчування в гімназіях [176, с. 4; 334, с. 8].

Таким чином, вищевказані тенденції реформування системи гуманітарної освіти (*тенденція до мультикультуралізму, тенденція до індивідуалізації та диференціації, тенденція до реалізації компетентнісного підходу, тенденція до інтеграції, тенденція до збереження здоров'я*) спрямовують навчально-виховний процес в гімназіях сучасної Австрії на впровадження нових підходів у навчанні (особистісно-орієнтованого, комунікативного, диференційованого, індивідуального, креативного). Ці тенденції розширюють можливості здійснення навчально-виховного процесу на засадах принципів демократизації й соціалізації

суспільства, що призводить до своєрідного оновлення змісту гуманітарних дисциплін у гімназіях Австрії різного типу.

Вагомого значення набуває факт співпраці Міністерства освіти, науки та культури Австрії з Організацією з питань освіти, науки та культури Європи, Федеральною асоціацією вчителів і релігійними спільнотами Австрії, який протягом останнього десятиріччя доводить ефективність реформування системи гуманітарної освіти в гімназіях. Політика діяльності цих організацій зосереджується на створенні нової моделі гуманітарної освіти, спроможної надавати багатогранну, якісну освіту в гімназіях сучасної Австрії.

Висновки до розділу 2

Аналіз численних досліджень у галузі реформування системи гуманітарної освіти європейських країн світу дозволяє виокремити етапи реформування системи середньої гуманітарної освіти Австрії з середини XX ст. – до теперішнього часу.

1. Досліджено, що гуманітарна освіта сучасної Австрії складає нерозривну єдність світоглядних концепцій багатьох наукових дисциплін. Ідеологічна цілісність змісту гуманітарних дисциплін розкриває призначення гуманітарної освіти – формувати духовні цінності та виховувати почуття історичної наступності. Загальна система освіти Австрії визначає можливості впровадження філософсько-педагогічної сутності гуманітарної освіти через гуманітарні дисципліни в державних і приватних гімназіях.

2. Визначено, що реформування системи середньої гуманітарної освіти Австрії активно здійснювалося після Другої Світової війни (з 1945 р.). В цьому контексті розгляд процесу реформування системи середньої освіти та гуманітарної освіти Австрії середини XX ст. – першого десятиліття XXI ст. розподілено на такі етапи:

I етап (*від 1945 року до 1962 року*) – політика денацифікації системи освіти, запровадження обов'язкової середньої освіти, встановлення терміну здобуття

середньої освіти, зміни у навчальних планах та програмах з гуманітарних предметів.

II етап (*від 1962 року до середини 70-х р.р.*) – демократизація системи освіти, розробка комплексу законодавчих проектів (1962 р.), спрямованих на покращання умов здобуття середньої гуманітарної освіти для всіх верств населення, організація приватних і державних гімназій різного типу, розмежування приватних гімназій відповідно до конфесій.

III етап (*70-ті рр. – 90-ті р.р.*) – організаційні реформи в системі середньої освіти та гуманітарної освіти, спрямовані на розвиток конкурентоспроможних здібностей в освітньому просторі, впровадження дворівневої системи освіти, виокремлення вищого ступеню реальної гімназії, прийняття автономності середніх навчальних закладів, що уможливорює зміну профілю гімназій різного типу.

IV етап (*перше десятиліття XXI ст.*) – вплив Європейського союзу на підвищення якості середньої та вищої гуманітарної освіти, спроба реструктуризації системи середньої освіти, впровадження нового типу середньої школи, організація навчально-виховного процесу відбувається рідною мовою для дітей іммігрантів, розвиток партнерських відносин між середніми навчальними закладами інших європейських країн.

3. З'ясовано, що стиль реформування гуманітарної освіти сучасної Австрії відтворює механізм соціально-політичного світового простору, який визначає її тенденції та шляхи. Реформування змісту гуманітарної освіти передбачає комплексні дії з боку держави відповідно до ринково орієнтованих тенденцій розвитку суспільства європейського регіону. Міжнародний ринок праці прогнозує попит на окремі професії, визначаючи провідні галузі в освіті, тим самим адаптуючи її до сучасності. З огляду на це, реформування змісту гуманітарної освіти сучасної Австрії здійснюється під впливом процесів глобалізації, інформатизації, ринково-орієнтованої економіки, гуманізації, гуманітаризації, що окреслює конкретні тенденції інновацій у гімназіях (тенденція до мультикультуралізму, тенденція до індивідуалізації та диференціації, тенденція до

реалізації компетентнісного підходу, тенденція до інтеграції, тенденція до збереження здоров'я).

Основні положення розділу викладено в одноосібних статтях автора [43; 45; 49; 51].

РОЗДІЛ 3.

ПРАКТИКА РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ У ПЕРШОМУ ДЕСЯТИЛІТТІ ХХІ СТ.

3.1. Гімназії як структурний компонент загальної середньої освіти Австрії

За часів політико-економічної нестабільності, церковного маніпулювання загальною системою освіти, змін ідеології щодо змісту реформаційних процесів становлення гімназійної освіти Австрії здійснювалося на основі триєдиної моделі співвідношення: особистість – церква – суспільство.

В основу розвитку гімназійної освіти сучасної Австрії покладено філософсько-педагогічні ідеї про важливість гармонійного розвитку особистості, що сприяє оновленню нації. Реалізація цього підходу вимагала певних педагогічних, організаційних та фінансових умов [45, с. 27]. Тому австрійський уряд приділяє значну увагу створенню нових навчальних закладів, головне завдання яких полягає у вихованні освічених і талановитих нащадків. Закладом, що відповідає цим вимогам, визнано гімназію. Гімназія вважається навчальним закладом, який спроможний виявляти і розвивати інтелектуальні та творчі здібності дитини, забезпечувати загальнокультурний розвиток і формувати конкурентоспроможні здібності в умовах глобалізованого суспільства [307, с. 166].

З середини ХХ століття Австрія вирізнялася різноманіттям гімназій, які надавали якісну середню освіту. В країні нараховується 320 гімназій. Значна кількість навчальних закладів такого типу детермінується потребами держави. Наслідком цього стало виникнення багатoproфільної та багатoproграмної гімназійної освіти.

На думку вітчизняного дослідника І. Жерносека гімназійна освіта будь-якої країни, Австрії чи України, спрямовується на раціоналізацію індивідуалізації навчання. Вчений вважає, що основу гімназійної освіти повинні складати процеси

диференціації та гуманітаризації навчання [61, с. 38]. Це уможливить зорієнтованість навчання в таке русло, яке розкриватиме дитині сутність світу, формуватиме культурні цінності та виховуватиме добропорядного громадянина шляхом розвитку в учнів політичної поінформованості й обізнаності їх із демократичними правами та соціальною відповідальністю. За таких умов відбувається поглиблення середньої освіти, підґрунтя якої передбачає піднесення рівня успішності кар'єрного зростання індивідуума, залежного від якості наданої освіти, а якість освіти – від престижу навчального закладу.

Згідно з дослідженням вітчизняного компаративіста К. Корсака властивістю гімназійної освіти як Австрії, так і України є розвиток системного мислення дитини в культурно-історичному контексті. Засобами ідеологічного змісту гуманітарних наук гімназійна освіта продукує культурні та моральні орієнтири для майбутнього життя індивіда. Головне завдання таких світоглядних орієнтирів полягає у формуванні освіченого суспільства, здатного самостійно приймати рішення та гідно презентувати країну на міжнародному ринку праці [80, с. 35].

Австрійський вчений О. Вільманн розглядає гімназійну освіту не тільки як шлях отримання права вступу до вищих учбових закладів. Освіта в гімназіях різного типу скеровується на передачу знань, що ґрунтуються на історичних подіях, оскільки здобуття якісної сучасної освіти неможливе без історичної основи. Гімназії повинні надавати класичну гуманітарну освіту. Паралельно з цим, О. Вільманн висуває ідею про доцільність «осучаснення» змісту гуманітарної освіти в гімназіях: автор пропонує поєднувати вивчення стародавніх мов із сучасними. Це вплине на формування культурних й економічних зв'язків Австрії з країнами Європи [355, с. 342].

З огляду на спроможність гімназій надавати якісну освіту Міністерство освіти, науки та культури сучасної Австрії уможливорює процес створення варіативності гімназійних напрямів навчання неоднакової профілізації. Залежність від потреб соціуму, споживчого попиту і мотивація розвитку загальнокультурного рівня всієї країни урізноманітнюють вибір необов'язкових

предметів та факультативів у гімназіях Австрії. Отже, сучасна австрійська система освіти пропонує навчання в таких **різновидах гімназій**, як:

- гімназія з вивченням стародавніх мов (переважно латинська і давньогрецька мови);
- гімназія з вивченням сучасних мов (англійська, французька та італійська мови);
- гімназія з викладанням російської мови з першого класу як першої іноземної мови;
- спортивні гімназії з опорою на фізичний розвиток дитини;
- гірськолижні гімназії, які готують дітей до вступу у збірну Австрії з різних видів спорту;
- гімназія, приміщенням якої є два кораблі, розташована на річці Дунай. Фізичне виховання є домінуючим;
- замок гірського танцю є гімназією гуманітарного спрямування, де вивчають класичні мови і навчають танців;
- гімназія математичного спрямування, названа на честь фізика і математика Х. Допплера;
- європейська гімназія, що пропонує навчання за трьома напрямками: англомовним, франкомовним і математичним;
- академічна гімназія, яка здійснює акцент на викладанні сучасних мов та історії;
- реальні гімназії з поглибленим вивченням психології, філософії та економіки [182, с. 37; 183, с. 35–36; 218, с. 25; 219, с. 2–4; 223, с. 24; 272, с. 14–15].

Відомо, що після закінчення початкової школи діти в Австрії обирають один із двох типів шкіл: головну (Hauptschule), чи академічну середню школу (Allgemeinbildende Höhere Schule). При зарахуванні до академічної школи учні повинні мати позитивні оцінки з рідної мови (німецької), читання і математики [219, с. 15; 220, с. 12]. У разі невиконання цієї умови вони складають вступний тест. У старшій школі країни спостерігаються відмінності щодо тривалості термінів навчання на академічному і професійному профілях [183, с. 41]. Освіта

на етапі старшої школи побудована за принципом профільної диференціації. Однак предметом нашої уваги є академічний тип середньої школи, до якої і належать гімназії.

Згідно з матеріалами *Європейської освітньої бази EURYDICE* навчально-виховний процес у гімназіях організовано так, щоб створити оптимальні умови для творчого розвитку кожного учня, надати можливості для самовираження та саморозвитку. Навчання в гімназіях сучасної Австрії відбувається у статево змішаних класах відповідно до віку дитини. Вищевказаний рівень надає тільки загальну середню освіту. Зазначимо, що в академічній середній освіті наявна дуальна система, яка передбачає вибір між вступом до вищого рівня академічної освіти та професійно-технічної школи. Приблизно 57% випускників школи нижчого рівня продовжують освіту на вищому рівні академічної середньої школи (в гімназії). На третьому році навчання в академічній середній школі існує наступний розподіл учнів:

- гімназії гуманітарного напрямку (*Gymnasium*);
- реальні гімназії математичного напрямку (*Realgymnasium*);
- реальні гімназії з поглибленим вивченням економіки, хімії, біології та ін. (*Wirtschaftskundliches Realgymnasium*) [182, с. 30; 183, с. 36].

Необхідно підкреслити, що до восьмирічного типу освіти в академічній середній школі належить також реальна гімназія вищого ступеня (*Oberstufenrealgymnasium*). Вона є окремим типом вищого рівня академічної середньої освіти. Учні починають вивчати другу сучасну іноземну мову з п'ятого року навчання. В деяких гімназіях цією мовою є латина, але більшість обирає дійсно сучасні мови, такі як албанська, арабська, китайська, іспанська, турецька, фарсі [183, с. 80].

У нашому дослідженні доцільно розглянути організаційну роботу та навчально-виховний процес гуманітарної гімназії в Австрії, на прикладі гімназії державного сектору в Іннсбруку та гімназії приватного сектору.

Академічна гімназія в Іннсбруку, Тіроль (*Akademisches Gymnasium Innsbruck*) – гуманітарна гімназія, яка передбачає вивчення класичних та сучасних

мов. Підкреслимо, що гімназія була заснована у 1562 році, є одним з найвідоміших навчальних закладів німецькомовного регіону і найпотужнішим закладом, де надається якісна гуманітарна освіта (філологія) [164]. Цей заклад має довготривалі традиції з виховання молоді на засадах релігійної толерантності та культурної освіченості (див. Додаток В.3.).

Організація навчального дня

Навчальний день в гімназії розпочинається до восьмої години ранку (07:55). Увесь робочий день складається з одинадцяти занять, які закінчуються о шостій вечора. Урок триває п'ятдесят хвилин. Перерви між заняттями – п'ять, десять і п'ятнадцять хвилин.

Навчально-виховний процес

Навчально-виховний процес у гімназії побудовано за принципом профільної орієнтації у навчанні. Гімназія пропонує навчання за чотирма напрямками:

- гімназійний (класи, де вивчають латину та сучасні мови);
- білінгвальний (класи з вивчення економіки, предмету за вибором);
- міждисциплінарні класи (класи мереж *Netzwerkklassen*), в яких навчання здійснюється на основі міждисциплінарного підходу, передбачає вільний розклад занять, проектні роботи на соціальну тематику);
- міжнародні класи (класи, де уможлиблюється навчання за міжнародними програмами, отримання сертифікату щодо здобуття середньої освіти згідно міжнародних стандартів, існують фіксовані фінансові внески за кожен місяць навчання) [164].

З огляду на варіативність навчально-виховного процесу в гімназії вже у першому класі діти (або батьки) повинні визначити шлях навчання. Організація навчання здійснюється таким чином, що у разі обрання білінгвального напрямку батьки мають усвідомлювати труднощі при можливому бажанні дитини змінити майбутню професію. У випадку, коли це відбувається (наприклад, дитина виявила намір вступати до медичного університету), індивід має знати латину, яка вивчається у гімназійних класах (див. Додаток В). Задля полегшення виходу з

подібної ситуації керівництво гімназії дозволяє окремо вивчати латину і складати цей предмет у складі випускних іспитів.

Навчально-виховний процес гімназії в Іннсбруку відбувається згідно з основними положеннями компетентісного підходу у сучасній освіті (А. Бремерік-Вос, К. Кобелт, М. Ротланд) [187; 263; 319]. Акцент здійснюється на розвиток соціальної, лінгвістичної, комунікативної, культурної, релігійної компетентностей. На етапі старшої школи (Oberstufe) увага приділяється особистісно-орієнтованому та професійно-орієнтованому навчанню (В. Міттер, Г. Ріддер, Ф. Штюбіг) [289; 340].

У вітчизняних гімназіях *робочий день* починається о пів на дев'яту годину; у спеціалізованих школах (наприклад із поглибленим вивченням іноземних мов) уроки розпочинаються о восьмій. Тривалість навчального дня залежить від профілю гімназій. Навчальний день складається з восьми уроків, які закінчуються о четвертій годині. Основною відмінністю вітчизняних гімназій від австрійських є наявність другої зміни або «підзміни». Це означає, що діти з 3, 4, або (рідше) 5 класу навчаються з одинадцятої або дванадцятої години і заняття закінчуються о пів на п'яту (якщо п'ять занять) і пів на шосту (шість занять). Перерви тривають 10, 15, 20 хвилин.

Навчально-виховний процес у гімназіях України побудований з урахуванням австрійського позитивного досвіду навчання. Як зазначають вітчизняні вчені (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко), українська система середньої освіти наслідує освітню модель розвитку провідних європейських країн, зокрема Австрії. Компетентісний підхід у навчанні орієнтований на вдосконалення вмінь та навичок, які знадобляться індивіду у процесі його/її самореалізації (творчість); важливим є розвиток життєвої компетентності, оскільки в умовах стрімких змін в інформатизованому соціумі людина вимушена пристосовуватися до постійних трансформацій на ринку праці (вміння використовувати інформаційні ресурси); особистісно-орієнтоване навчання у системі гімназійної освіти України передбачає пошук та виявлення

особистісних потреб дитини, що включає формування ключових компетентностей (загальнокультурної, соціальної та ін.) [77, с. 6–33].

Єдиним недоліком у системі гімназійної освіти можна вважати невідповідність ефективності методів залучення австрійської моделі освіти у великих містах і селах України. Інформатизовані великі міста створюють безліч позитивних умов для реалізації вищезгаданих підходів у навчально-виховному процесі гімназій різного типу (компетентнісний, особистісно-орієнтований та професійно-орієнтований). Як вважає А. Лопухівська, гімназії, які територіально належать до сільській місцевості, стикаються з низкою проблем (наприклад, транспорт, доступ до інформаційних джерел та ін.) [103, с. 163].

У приватних гімназіях України спостерігаємо набагато кращу ситуацію: наявність кваліфікованих спеціалістів та якісно оснащену матеріально-технічну базу. Відзначимо, що існування приватних гімназій у сільській місцевості є досить рідкісним явищем. Але, на нашу думку, приватні гімназії повинні сконцентруватися саме на приміській території. Це уможливить застосування різноманітних форм і методів організації навчально-виховного процесу, які спроможні змінити освітні мотивації серед молоді.

Звернімо увагу на той факт, що приватні гімназії сучасної Австрії охоплюють приблизно 9% учнів, а 91% припадає на державні навчальні заклади [221, с. 21–22]. Особливістю приватного сектору австрійської середньої освіти є те, що більша половина приватних гімназій підпорядковані релігійній конфесії. Цей факт підтверджує наявність різноманітних релігійних гімназій (гімназія в Адмонті при бенедиктинському монастирі *Stiftsgymnasium der Benediktinerin Admont*, Єпископальна гімназія *Das Bischöfliche Gymnasium*, гімназія при цистерціанському абатстві м. Шлірбах *Das Gymnasium der Abtei Schlierbach* та ін.). Головна відмінність, що існує серед приватних релігійних гімназій, виявляється у віросповіданні та змісті християнського навчання.

Так, наприклад, звернемо увагу на австрійську «Дон Боско гімназію», яка заснована при Салезіанському монастирі святого Дона Боско [195]. Специфіка освітньої системи приватної гімназії сконцентрована у змісті навчальної

програми; навчальний процес здійснюється на засадах християнської моралі, крім того керівництво гімназії пов'язує ефективність засвоєння значної частини навчальної програми із засвоєнням молитов до Святого Дону Боско.

Підкреслимо, що в гімназіях різного типу Австрії вчителі вільні у виборі форм і методів навчання гуманітарних предметів, плануванні кількості годин на викладання обов'язкових предметів та плануванні автономної дошки годин (Автономна дошка годин складається з визначеної державою певної кількості годин на вивчення обов'язкових предметів і додаткової кількості годин на факультативи. У вітчизняній системі освіти це типові навчальні плани, які містять інваріантну і варіативну складові). Проте неодмінною умовою під час організації навчально-виховного процесу в гімназіях Австрії є дотримання основних принципів і вимог навчальної програми. Навчальний план передбачає побудову навчально-виховного процесу в гімназіях країни відповідно до фізичних, психологічних і вікових особливостей дітей. Плани враховують тип навчального закладу та його профілізацію. Навчальна програма спрямовується на розвиток потенційних індивідуальних здібностей особистості, тим самим створює освітній простір, у якому дитина набуватиме нових знань, корисних для майбутнього життя. За таких обставин навчально-виховний процес у гімназіях сучасної Австрії відбувається з урахуванням актуальних потреб молоді [248, с. 17–19].

Гуманітарна освіта в гімназіях Австрії спрямована на розвиток духовної культури, творчої майстерності та розумових здібностей учнів. Гуманітарні науки формують певну світоглядну картину уявлення індивіда про навколишній світ на основі розуміння історичної цінності подій минулого, філософського осмислення подій сучасності, релігійної освіченості, інтеркультурної компетентності. Тож гімназійна система освіти Австрії усвідомлює значення духовних, історичних і культурних цінностей цивілізації для розвитку демократичного суспільства. Певною мірою це залежить від раціональної організації навчально-виховного процесу в гімназіях країни.

Згідно з навчальними планами гуманітарні предмети в системі гімназійної освіти Австрії є відкритими для інновацій у педагогічному процесі. Методика

навчання, вибір тематики гуманітарних предметів і введення спецкурсів залежить від профілізації гуманітарних гімназій та індивідуальних здібностей учнів. Викладання гуманітарних дисциплін здійснюється відповідно до вимог навчальної програми та методичних рекомендацій Міністерства освіти, науки та культури Австрії. У процесі викладання гуманітарних дисциплін значна увага приділяється індивідуальному, диференційованому, профільному, інтерактивному видам навчання.

Як вважає австрійський педагог К. Цекль, диференціація навчання в гуманітарних гімназіях уможлиблює розкриття інтелектуального потенціалу й ефективне стимулювання навчальної діяльності особистості. Істотного значення набуває те, що диференційоване навчання передбачає активізацію внутрішньої мотивації учнів до навчання шляхом запровадження однакових методів, завдань, вправ (проте відмінного рівня складності) для учнів із несхожими характерами і неоднаковим темпом засвоюваності матеріалу [360, с. 4].

Зосередженість учителів гуманітарних предметів в гімназіях Австрії на якісному сприйнятті та кращому засвоєнні учнями нової інформації спонукає до пошуку універсальної методики викладання дисциплін у навчально-виховному процесі. Тому пропонована навчальною програмою Австрії відкритість у виборі методики та завдань під час викладання гуманітарних предметів дозволяє активізувати розумову і практичну діяльність учнів на уроках, визначати зміст навчального матеріалу, використовувати технічні засоби та поєднувати традиційні й інноваційні методи навчання.

У навчальному плані Австрії (Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen) йдеться про те, що гуманітарні предмети (мови і література, історія, географія, філософія, фізична культура і спорт та ін.) в гімназіях країни повинні розкривати чітко визначені освітні сфери:

- мову та комунікацію;
- природу і техніку;
- креативність і процес створення;
- здоров'я та спорт;

– людину та суспільство (програма) [273, с. 6; 276, с. 9–12; 350, с. 9–13].

Під час викладання гуманітарної дисципліни вчитель зобов'язаний формувати завдання таким чином, щоб здобуття нових знань із різних освітніх сфер не виходило за рамки однієї дисципліни. Розвиток стилю мислення, вияв власних креативних умінь та орієнтація у складних ситуаціях є центральною метою в доборі форм і методів навчання гуманітарних предметів у системі гімназійної освіти Австрії [46, с. 65].

Важливе значення в системі гімназійної освіти сучасної Австрії приділяється інтерактивному виду навчання гуманітарних дисциплін. Дослідження австрійських науковців (К. Ленера, В. Хільцензауера) довели, що інтерактивний вид навчання є найпродуктивнішим для опановування змісту гуманітарної освіти. Інтерактивні методи навчання (наприклад, дискусії, практика) вважаються дійовими методами досягнення результату в навчанні гуманітарних дисциплін. Запровадження інтерактивних методів створює специфічний простір для певних імпульсів у навчанні, орієнтованих на активізацію розумової діяльності учнів, та забезпечує результативність і плідність засвоєння нового матеріалу [247, с. 3; 271, с. 1].

На думку К. Ленера одним із сучасних інтерактивних методів навчання гуманітарних дисциплін є запровадження інноваційних комп'ютерних технологій: відео й інтерактивної дошки. Використання відео на уроці дозволяє активізувати зацікавленість учнів до навчального матеріалу. Особливого значення цей метод набуває у процесі вивчення мовних дисциплін під час введення нового лексичного матеріалу, презентації, проектної роботи. У фонетичному аспекті наочно демонструється транскрипція, звуковий супровід у вивченні і порівнянні інтонації, правильність мовлення. Пояснення граматичного матеріалу здійснюється шляхом зображення схем (наприклад, стосовно вживання часів: теперішнього, минулого, майбутнього) [271, с. 2].

Австрійський педагог В. Хільцензауер вважає, що застосування інтерактивної дошки забезпечує пояснення нового матеріалу у стислій та зрозумілій для учнів формі, уможливорює процес наочної побудови схем, є

засобом для контролю знань учнів, повторення пройденого матеріалу, виконання малюнків, креслення, є доступним до ЗМІ через мережу інтернет. Він (В. Хільцензауер) розглядає можливість використання інтерактивних дощок у певній суперечності: з одного боку, це покращує якість методики викладання дисциплін у гімназіях, з іншого – їх впровадження має досягти європейського освітнього рівня, тобто використовуватися в навчальних закладах різного типу, що є важливою складовою розвитку освітніх стандартів для багатьох країн [247, с. 4–5].

Австрійські педагоги (К. Майер, П. Резінгер, М. Шратц) вказують на те, що інтерактивні методи навчання гуманітарних дисциплін в системі гімназійної освіти Австрії (метод мозкової атаки, презентації, дискусії, проблемно-ситуаційний аналіз та ін.) впливають на кожного учня індивідуально. Рушійними факторами у засвоєнні навчального матеріалу на заняттях виступають інтерес і цікавість [284, с. 122]. Доречно зазначити, що інтерактивний вид навчання допомагає уникати складності в процесі засвоєння нового матеріалу. Інтерактивні методи навчання спрямовуються на створення позитивного клімату в класі, де засвоєння нового матеріалу відбувається на засадах процесів індивідуалізації та диференціації навчання.

Історично склалося, що законодавча система Австрії передбачає реалізацію освітніх прав місцевих етнічних груп (словенців, хорватів, угорців та ін.), унаслідок чого навчальний план академічної середньої освіти розширився шляхом введення різних мов мігрантів (хорватської, сербської, турецької) та трьох гімназійних напрямів: музичного, мистецького та екологічного [218, с. 89]. Вочевидь, система гімназійної освіти має складний характер (див. Додаток Д.1.). Демократичні принципи в організації навчально-виховного процесу в гімназіях різного типу спрямовані на пошук шляхів максимальної індивідуалізації освітнього процесу. Процес індивідуалізації є важливою метою навчання. Завданням гімназії є розвиток індивідуального потенціалу досягнень, максимальне врахування інтересів, потреб і здібностей учнів. Гімназійна освіта

Австрії створює умови для виявлення та прояву творчих здібностей індивіда [50, с. 99].

На думку німецького вченого К. Олів'єра в гімназіях Австрії та Німеччини методи індивідуалізації навчання вважаються необхідними для успішної організації навчально-виховного процесу, розвитку професійних, особистісних якостей і вмінь індивіда. Використання методів спрямовується на виявлення індивідуального потенціалу продуктивності індивіда на уроках із гуманітарних предметів. Наприклад, ціль методу індивідуалізації навчання на уроках літератури полягає у заучуванні віршів напам'ять. Це сприяє розвитку пам'яті дитини. Особлива увага цьому методу приділяється в австрійських гімназіях на нижньому ступені навчання, тобто в молодшій середній школі [298, с. 6].

Так, структура індивідуальної форми навчання враховує всі елементи самостійної діяльності учнів, до яких відносяться самостійні домашні роботи, написання реферату або доповіді, консультації та «підйомні» заняття для учнів, які не опановують матеріал із будь-якого обов'язкового предмету в гімназіях сучасної Австрії.

Як вважає Г.-Й. Гербер, індивідуальна форма навчання є таким видом навчальної діяльності в системі гімназійної освіти Австрії, в якому здійснюється індивідуальний підхід до індивідуумів з урахуванням їхніх професійних інтересів на етапі верхнього ступеня гуманітарних гімназій. Індивідуальна модель навчання розглядає роботу учнів в умовах самостійного опрацювання навчального матеріалу із друкованою інформацією, технічними засобами (комп'ютер, Інтернет) і засобами масової комунікації. Ця форма навчання вважається видом взаємної діяльності викладача й учня. При цьому роль викладача полягає у спрямуванні пізнавального інтересу особистості, виборі засобів і прийомів навчання, спостереженні за процесом виконання завдань, корегуванні недоліків і створенні психологічно сприятливого клімату на занятті [244, с. 60–62].

З огляду на актуальні потреби сучасної Австрії (ринкові, культурні, освітні) П. Пош вважає, що вищезгадана форма навчання в гуманітарних гімназіях забезпечує індивідуальний розквіт потенціалу продуктивності молоді. Водночас

індивідуальна форма навчання дозволяє викладачу встановити темп діяльності учнів, способи організації занять, особливості вияву творчих здібностей під час самостійного виконання проектних робіт і добір індивідуального обсягу роботи шляхом диференційованого підходу [306, с. 2].

В австрійських проектах «Індивідуалізація навчання. Нова освіта у процесі електронного навчання в гетерогенних громадах» *Individualisieren lernen Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning* та «25+» *Initiative 25plus – individuell lernen und lehren* індивідуалізація розглядається як один з основних принципів навчально-виховної системи гімназій Австрії, яка відображається у самостійному плануванні учнями навчального часу, виборі фахового напрямку навчання, додаткових предметів; у деяких гімназіях гуманітарного профілю допустимим є вибір викладачів (вибір має бути аргументований). Елементи індивідуального навчання віддзеркалюються в різних видах діяльності на уроці. Суттєво помітно це на заняттях із німецької та іноземної мов, де робота може реалізовуватися у природному, штучно створеному та ігровому оточенні. Форми занять, які сприяють індивідуалізації навчання, окреслюються значним діапазоном вибору типів завдань (лабораторні, проектні) та становлять види діяльності від партнерських до різноманітних колективних творчих робіт) [255; 329, с. 14–28].

Австрійські науковці К. Хагшпіль і К. Хелінг наголошують на необхідності впровадження на заняттях із гуманітарних предметів в гімназіях різного типу інтернет-технологій і методів організації навчальної діяльності з використанням пошукових систем, які сприятимуть розвитку різних компетенцій [239, с. 7]. Для цього вчителі поступово відходять від традиційних форм і методів навчання, вживаючи он-лайн мапи та картини під час викладання історії, географії; пошуково-довідкові системи при вивченні біографічних відомостей письменників на заняттях з літератури; он-лайн аудіо – та відеоматеріали, введення граматичного та лексичного матеріалів на уроках із мовних дисциплін [298, с. 19–22].

Відзначимо, що діяльність індивіда потребує мотивації. Мотив виникає при зацікавленості та прагненні особистості до діяльності в певній предметній сфері. Отже, головне завдання викладача полягає у стимулюванні навчальної активності й у визначенні групи методів формування пізнавального інтересу учнів. Ці методи спонукають до емоційності, завдяки чому виникає можливість у керуванні пізнавальними інтересами на заняттях.

Сьогодні у вивченні іноземних мов у гімназіях німецькомовного простору (Австрія, Німеччина, Швейцарія) важливим є набуття міжкультурної компетенції (Г. Гессе, К. Гьобел). Методи і форми навчання мовних дисциплін спрямовуються на опанування учнями культурної спадщини інших народів, норм поведінки, поваги до чужого [246, с. 257]. Тому для підвищення зацікавленості на заняттях з іноземної мови (англійської, французької, італійської, іспанської, російської, угорської, чеської, хорватської) в гуманітарних гімназіях сучасної Австрії застосовуються активні методи («мозковий штурм», драматизація та ін.), традиційні методи (круглий стіл, дискусії, бесіди та ін.), позакласні заходи (театральні вистави ін.).

Зауважимо, що іноземна мова є своєрідною культурною формою країни. Культурна відмінність кожної країни виявляється у її мовному характері. Отже, навчально-виховний процес в гімназіях різного типу спрямовується на розвиток інтеркультурної компетенції [246, с. 258]. Використання чітко зазначених навчальною програмою тем на заняттях із даної гуманітарної дисципліни мають знайомити учнів з історичною і культурною специфікою країни, мова якої вивчається. Тематика на заняттях має охоплювати матеріал із повсякденного життя людини: політики, суспільства і культури, засобів масової інформації, навколишнього середовища, літератури, сім'ї, дитинства, хобі, спорту, здоров'я і робочого дня.

Вчені Н. Юде та Е. Кліме акцентують увагу на тому, що навчальні плани з мовних дисциплін (німецької, латинської та іноземних мов) передбачають розвиток усної, писемної, текстової та медіа компетенцій, літературної освіти та граматики. За таких обставин учитель зобов'язаний формулювати проблемні

ситуації (основу для дискусій), спроможні розвивати мовні компетенції та вдосконалювати культуру мовлення. Головним завданням на заняттях із мовних дисциплін вважається удосконалення комунікативної компетенції. У ході роботи учень шукає способи спілкування, використовуючи власні інтелектуальні можливості, практичний досвід, знання і вміння орієнтуватися в непередбачених ситуаціях [261, с. 12–13]. Отже, в основу розвитку вищезгаданої комунікативної компетенції покладено самостійність, тобто самостійність мислення, аналізу та прояву набутих знань, умінь і навичок.

Слід звернути увагу на те, що навчальний план в австрійських гімназіях різного типу ґрунтується на філософсько-педагогічних ідеях про гармонійне виховання дитини в умовах сучасного інформаційно-гуманітарного суспільства. Тож важливим завданням є впровадження інтеграційних новітніх технологій у сучасній гімназійній системі освіти Австрії. Всі предмети, що входять до складу планів, надають викладачам та учням можливість використання вербальних та невербальних комунікативних технологій у процесі навчання [223, с. 31].

Таким чином, австрійські гімназії розвивають власні індивідуальні профілі та запроваджують професійно-орієнтовану практику навчання і самоосвіту. Така інновація може створювати новий простір для глобальної освіти в різних видах гімназій. Отже, навчальні плани в Австрії пропонують нові умови праці та надають гімназіям незалежність у прийнятті рішень. Вони можуть самостійно планувати кількість годин на вивчення предметів в межах їх розподілу на окремі предмети в контексті державного навчального плану, а також встановлювати пріоритети з точки зору відповідного профілю гімназії [49, с. 217].

Чимала увага в гімназійній освіті сучасної Австрії приділяється запровадженню в навчанні нових систем оцінювання знань та освітніх стандартів. Вищезгадані нововведення орієнтовані на індивідуальне і професійне самовизначення школярів. Система освіти Австрії відображає її соціально-культурний розвиток. Профільний характер системи гімназійної освіти пов'язаний зі змінами в загальній системі освіти.

Важливим для нашого дослідження є факт того, що законодавство Австрії передбачає існування приватних гімназій за двома основними напрямками: до першого відносяться гімназії, які підпорядковані релігійній конфесії, а до другого – гімназії, яким держава надає право називатися приватними. Чинні законодавчі документи засвідчують необхідність для кожної приватної гімназії мати певну назву (на честь особи або спільноти) з метою запобігання виникненню плутанини з державними гімназіями [197, с. 112–115].

Вчені М. Вайс і Б. Штайнерт вважають, що особливістю системи освіти країн німецькомовного регіону, зокрема сучасної Австрії, є можливість здобуття якісної середньої освіти в альтернативних школах. Ці школи відносяться до приватного сектору освіти, але не реалізують уповні державні програми у своєму навчально-виховному процесі. Політика вищезгаданого приватного сектору вводить у практику педагогічну систему освіти відповідно до власних вимог і потреб. Керівництво таких закладів вважає за необхідне розвивати свободу дитини як невід’ємний компонент педагогічного процесу. Зауважимо, що саме свобода складає основу методики викладання навчальних дисциплін альтернативних шкіл [353, с. 442–443]. Відтак, альтернативні школи відносяться до приватних, проте деякою мірою ізолюються від звичайних приватних гімназій та шкіл.

Як зазначається у навчальній програмі з релігійної освіти Австрії (авторами якої є М. Гьолнер, А. Бюхер, М. Йягел та ін.), існує право вільного вибору гімназії у разі бажання людини отримати релігійну освіту. Дозвіл на навчання у гімназіях вищезгаданого типу залежить від релігійних переконань батьків та є їх стовідсотковою прерогативою. Часто батьки дітей, що відвідують релігійні гімназії, представляють той чи інший релігійний орден, спільноту, церкву або монастир. Навчальні плани з гуманітарної освіти в гімназіях, що підпорядковуються релігійній конфесії, не мають жорстких відмінностей від навчальної програми звичайних приватних або державних гімназій. Різниця полягає тільки у кількості годин, відведених у навчальному плані на викладання дисциплін гуманітарного блоку [274, с. 2–3].

Гуманітарні предмети в системі освіти приватних гімназій впроваджують поглиблене вивчення релігії, історії, історії релігій, мови (німецька, латинська, грецька, італійська) та літератури (див. Додаток В). У старших класах гімназій спостерігається тенденція до поєднання історії та основ філософії. Філософія у цьому контексті допомагає аналізувати історію релігії суспільства. Релігієзнавство у навчально-виховному процесі релігійних гімназій полягає в адекватному розумінні світової релігійної наступності, формує поважне ставлення до інших релігій і усвідомлення важливості свободи, творчості та відповідальності (див. Додаток В). Виходячи з цього, тематичний відбір дискусій із релігієзнавства в системі приватної гімназійної освіти реалізується на підґрунті ідеї набуття дитиною емоційної позитивності й осмислення неповторності життя.

Тематичний блок з релігієзнавства у цих гімназіях активізується відповідно до щорічного планування загального тематичного блоку цієї дисципліни. Кожного навчального місяця у гімназії окреслюється коло визначених освітніх цілей і тематичне поле з релігієзнавства. Результатом ефективного засвоєння предмету релігієзнавства є осмислення дитиною свого зв'язку з навколишнім середовищем, ознайомлення з історією церков, світовими релігіями (буддизмом, ісламом, іудаїзмом) та молодіжними релігійними спільнотами з точки зору католицької церкви; досягнення єдності думки та стратегії різних за характером релігійних поглядів і знаходження компромісів у дискутуванні [274, с. 6–10]. Вчителі з релігієзнавства в гуманітарних гімназіях сучасної Австрії обирають предметом дискусій релігійні свята (наприклад, Різдво, День усіх Святих, День Святої Поваги, травневі свята). У процесі дискутування обом сторонам дозволяється зачитувати молитви, співати різдвяні пісні та дарувати гірлянди з троянд (див. Додаток В).

Предмет релігійних дискусій на заняттях у гімназіях сучасної Австрії базується на конкретних історичних фактах, таким чином підтверджується тісний зв'язок релігії та історії. Відповідність реальних історичних фактів подіям з Біблійних писемних пам'яток вимагає визначення у процесі дискутування рівня

співіснування християнських цінностей, культурних досягнень людства та вимог із боку держави. Вагомість релігійних цінностей упродовж історичного становлення австрійської державності є домінуючим фактором в ідеологічному змісті предмета релігієзнавства. Релігійне бачення світу в умовах історичної перспективи державотворення Австрії скеровує вибір тематики дискусій у гімназіях на виявлення сукупності духовних цінностей у різних часових просторах. Вихідним положенням дискусій вважається формування в учнів систематизованих знань з історії та релігії, що посилюватиме в майбутньому значення культурних традицій Австрії [274, с. 16–18; 350, с. 40–47].

Необхідно підкреслити, що гуманітарна освіта в нерелігійних приватних гімназіях має світський характер. Порівняно з релігійними гімназіями, де гуманітарність ґрунтується на релігійних складових освітньої системи Австрії, предметна сфера гуманітарної освіти державних гімназій покладається на сучасні тенденції розвитку суспільства (глобалізацію, інформатизацію, гуманітаризацію та ін.) [269, с. 56]. Проте відмінність світських приватних гімназій та гімназій, підпорядкованих релігійним конфесіям підтверджується визначеною кількістю конфесійних напрямків в австрійському соціумі. Тобто, перші гімназії приймають дітей з різним віросповіданням, а другі – тільки з суворо визначеним релігійним світорозумінням. Цей факт значно полегшує батькам вибір приватних гімназій для своїх нащадків.

Таким чином, система гімназійної освіти Австрії представлена певною кількістю закладів, які розвиваються у двох контекстах: державний сектор і приватний. Обидва сектори працюють за ідентичними навчальними планами і програмами. Головна відмінність навчально-виховного процесу гімназій полягає у профільному характері: приватні – згідно конфесії; державні – багатопрофільні. Гуманітарна освіта в гімназіях передбачає наявність у розкладі переліку гуманітарних дисциплін, згідно з якими уможливорюється процес обрання індивідуального напрямку навчання та обрання майбутньої професії.

3.2. Особливості трансформації змісту гуманітарних дисциплін в гімназіях Австрії

Розвиток соціуму відбивається у структурі гуманітарної освіти. Це уможлиблює її трансформацію та дозволяє проектувати нові напрями освіти. Під впливом процесів глобалізації розвиток гуманітарної освіти в системі середньої освіти та зміст гуманітарної освіти Австрії набуває нових ринково-орієнтованих тенденцій, що спричиняє певні трансформаційні процеси у змісті гуманітарних дисциплін в гімназіях різного типу. Типовим для запровадження змістових трансформацій навчальних дисциплін вважається попереднє визначення державою курсів розвитку загальної системи освіти, стратегій реформування змісту середньої освіти та реконструювання системи шкільної освіти в межах європейського регіону. Відповідно до світових тенденцій розбудови системи середньої освіти (демократизації, інформатизації, гуманітаризації, гуманізації та ін.), Австрія обрала напрями реформування змісту гуманітарних дисциплін у системі середньої освіти. В їх основу було покладено такі сучасні дидактичні підходи, як компетентнісний, індивідуальний, особистісно-орієнтований, міждисциплінарний та педагогічні технології навчання (зокрема, інформаційні, інтеграційні, творчі тощо). У цих умовах важливою складовою трансформаційних процесів у системі середньої освіти Австрії стали модернізація блоку гуманітарних дисциплін в гімназіях різного типу, збалансування автономної дошки годин на вивчення обов'язкових предметів та пропорційне введення коригованих занять із рідної німецької мови.

Звернімо увагу на те, що однією з передумов трансформацій змісту гуманітарних дисциплін в гімназіях різного типу Австрії є прийняття положення «Про шкільну автономію», яка передбачала введення певної кількості годин на вивчення навчальних дисциплін, нововведення у змісті обов'язкових предметів, запровадження додаткових факультативів після уроків, адміністративні зміни: створення шкільних рад і комітетів з питань організації та покращення навчально-виховного процесу, часткову фінансову незалежність, співробітництво шкіл і

гімназій із соціальними установами. Реформа, що запроваджувала шкільну автономію в Австрії, призвела до надання батькам учнів додаткових можливостей щодо незалежного вибору навчального закладу для дитини й обсягу факультативних навчальних дисциплін [224, с. 11–12; 331, с. 323].

Звернімо увагу на те, що Г. Альтріхтер і М. Рюруп вважають початком розвитку ідеї про автономність шкільних закладів Австрії епоху Просвітництва. В цей період думка про необхідність індивідуального розвитку особистості незалежного від церкви і важливість її вільної, творчої реалізації в умовах економічного, науково-технічного прогресу ефективно впроваджувалася у філософсько-педагогічних концепціях [167, с. 111]. З тих пір було здійснено чимало спроб педагогів (наприклад, Р. Штайнера, М. Монтесорі та ін.) збалансувати природний потенціал і навчальну діяльність учня в межах навчального закладу та скерувати його індивідуальні творчі прояви на підвищення загальної продуктивності та конкурентоспроможності шкільних закладів, і зокрема гімназій.

Шкільна автономія надає можливості розвитку індивіда в гімназіях різного типу; передбачає зміни у фінансуванні та залучення спонсорської допомоги. Автори (Г. Альтріхтер, М. Рюруп) розглядають доцільність шкільної автономії у *трьох вимірах*:

- як можливість внесення адміністративних змін локальними установами (на території кожної землі) у процес управління середніми навчальними закладами (куди відноситься прийом вчителів на роботу, оплата праці та ін.), чітка внутрішня звітність закладів освіти; побудова системи моніторингу;

- як можливість внесення змін у навчальні плани, програми та тематичні блоки гуманітарних дисциплін; здійснення розвитку спеціальних профілів та створення нових напрямів навчання в гімназіях різного типу; введення освітніх стандартів; зміни розміру класів і груп;

- як спроможність підвищення професійної кваліфікації вчителів, використання інноваційних методик викладання навчальних дисциплін,

застосування інформаційних технологій, покращення матеріально-технічної бази [167, с. 124–126].

Досліджуючи наслідки впровадження «шкільної автономії» в австрійську загальну освіту та вплив ринково-орієнтованої економіки на відповідні інновації в контексті європейського досвіду, педагоги М. Шратц і М. Хартман зробили висновок, що вона уможливлює:

- приватизацію освітніх закладів (акцент робиться на наданні релігійним конфесіям і спільнотам права приватизації шкільних закладів);
- вільний вибір батьками навчального закладу;
- гнучкість фінансування (залучення спонсорського капіталу в середню освіту та ін.), самостійне використання бюджетних коштів згідно з рішеннями шкільних рад і комітетів;
- реформування навчальних програм, тривалості шкільного дня, вступних та випускних іспитів; варіативність кількості груп і класів в гімназіях різного типу;
- реструктуризацію моделі системи шкільної освіти;
- організацію нових профільних напрямів навчання;
- інтенсивну спеціалізацію на старшому рівні середньої школи з метою набуття індивідом практичного досвіду [331, с. 324–326].

Це призводить до модернізації характеру системи середньої освіти в Австрії – лібералізації освіти, що проявляється у знаходженні власних стратегій і трансформацій у змісті гуманітарної освіти та предметів гуманітарного блоку в гімназіях. Лібералізація освіти означає незалежне від держави створення умов середніми і вищими навчальними закладами для індивідуального і творчого розвитку особистості, для пошуку школами фінансових можливостей для співробітництва з провідними державними і приватними компаніями у сфері освіти, для розробки освітніх програм і проектів, для впровадження новітніх методик викладання навчальних дисциплін з використанням комп'ютерних технологій.

Паралельно з цим, основні принципи положення про шкільну автономію в австрійських навчальних закладах різного рівня (початкових, середніх, вищих) спрямовані на забезпечення рівня конкурентоспроможності навчальних закладів на території певної землі (Бургенланду, Тіролю, Зальцбургу, Нижньої і Верхньої Австрії, Карінтії, Форарльбергу, Штирії) і поза межами країни. Це спричинило зміни в політиці державного управління, які зосередилися на диференціації навчальних закладів різного типу, що надало можливість гімназіям гуманітарного спрямування і професійно-технічним школам наслідувати традиційні риси селективного характеру австрійської системи шкільної освіти з метою розвитку спроможності закладів, педагогічного колективу та учнів до конкуренції у світовому освітньому й економічному просторах.

Доречно підкреслити, що в умовах формування «суспільства знань» конкурентоспроможність виявляється конструктивним елементом у реформуванні змісту гуманітарної освіти європейських країн, зокрема Австрії. Конкуренція передбачає взаємодію та співробітництво державних і приватних установ в економічній, соціальній, освітній сферах, що призводить до переорганізації системи шкільної освіти, перепрофілізації середніх і вищих навчальних закладів, адаптації цілей навчальних програм, трансформації змісту гуманітарних дисциплін до вимог економічного простору. Взаємозв'язок світової економіки, ринково орієнтованої економіки і освіти спричиняє конкуренцію освітніх можливостей [351, с. 48]. Це призводить до пошуку середніми та вищими навчальними закладами Австрії додаткового фінансування (наприклад, у вигляді плати за навчання) на створення навчальних програм та програм обміну учнями (з гуманітарної освіти), модернізацію тематичного блоку гуманітарних предметів, використання міждисциплінарних зв'язків з навчальних дисциплін різного характеру: екологія – іноземні мови, фізика – історія та ін.

На думку М. Бергер, Е. Бугінгер, А. Шибані характерною рисою зв'язку економіки й освіти вважається вільність моделі ринково-орієнтованої економіки. Це виявляється в застосуванні будь-яких, але законодавчо дозволених, технологій для досягнення успіху в покращенні соціальних умов у житті суспільства [324,

с. 125]. Тому освітня реформа за програмою «шкільна автономія» в Австрії певною мірою дублює стратегію економічного розвитку, впроваджуючи у реформування систем загальної й середньої освіти елементи технологій аутсорсингу (з англ. *outsourcing* – використання зовнішніх ресурсів, знань, досвіду, технологій) і бенчмаркінгу (англ. *benchmarking* – застосування досвіду провідних компаній щодо впровадження інноваційних методик, способів оцінювання та контролю за результатами [136, с. 172; 217, с. 3].

Акцентуємо увагу на тому, що в процесі реформування загальної системи освіти Австрії використання елементів бенчмаркінгу для модифікації системи середньої освіти означає наслідування позитивного досвіду впровадження новітніх педагогічних технологій у навчально-виховному процесі гімназій різного типу таких країн, як Велика Британія, Німеччина, Нідерланди, Швеція. Сукупність методів бенчмаркінгу в системі середньої освіти Австрії зорієнтована на зменшення частки учнів, які не отримують сертифікат про закінчення середньої школи, безперервне навчання, підвищення рівня участі батьків в освіті дітей, оцінювання знань, вмінь та навичок учнів. Використання методів бенчмаркінгу було особливо відчутним у введенні освітніх стандартів у 4-му (тести з оцінювання грамотності письма, читання, математики) та 8-му (тести з німецької мови, математики) класах середніх навчальних закладів Австрії. Так, за результатами тестів (PISA) уможлиблюється визначення ефективності і продуктивності системи середньої освіти; обираються шляхи подолання недоліків у навчально-виховному процесі; відбуваються зміни в освітній політиці, які спрямовуються на підвищення якості освіти [337, с. 195–197].

Слід підкреслити, що використання методів бенчмаркінгу для підвищення якості середньої освіти скеровується на запровадження інновацій у змісті обов'язкових дисциплін: німецької мови, іноземної мови, латини, математики, релігії, історії. Введення нових критеріїв оцінювання та методики представлення навчального матеріалу відбувається у межах змінної кількості запланованих і потрібних годин на вивчення обов'язкових дисциплін, що регламентовано положенням про «Шкільну автономію» Австрії.

Відзначимо, що аутсорсинг передбачає передачу частини функцій управління установами зовнішнім партнерам-учасникам. На фоні розвитку австрійської системи гімназійної освіти та змісту гуманітарної освіти це реалізується таким чином: прийняття положення про «Шкільну автономію» дозволяє використовувати зовнішні ресурси, тобто залучати до участі у навчально-виховному процесі соціальні, релігійні, благодійні фонди з метою впровадження нових освітніх програм (Schule 2020) розвитку певного закладу (головних шкіл, гімназій різного типу, університетів), навчальних програм (наприклад, тих, що стосуються знання німецької мови (Sprachkompetenz Deutsch) та гуманітарних проєктів (таких як, проєкт Comenius 2012).

Чітким проявом запозичення функцій аутсорсингу можна вважати процес використання інформаційних технологій на заняттях, матеріального і харчового забезпечення та залучання батьків до участі у навчально-виховному процесі гімназій різного типу Австрії. У приватних і державних гімназіях Австрії роль батьків у розвитку дитини сприймається як першоелемент успішного становлення громадянина. На думку Г. Альтріхтера, Ю. Киссау та К. Мааг Меркі зацікавленість батьків у роботі як гімназій, так і інших типів середніх навчальних закладів особливо виявляється у фінансовій допомозі (приватний сектор: гімназії конфесійного спрямування), організації екскурсій, навчальних, літніх таборів. Керівництво шкільних закладів різного типу вважає за необхідне звітувати перед батьками про продуктивність навчальної діяльності індивіда посеместрово і щорічно. Форма звітування залежить від індивідуальних побажань батьків (присутність на зборах, листування, електронні повідомлення та ін.), релігійних переконань і належності до певної соціальної групи (іммігранти, політичні біженці, дипломати, урядовці, представники релігійних спільнот та орденів). Особливої уваги заслуговує можливість вибору навчального закладу батьками, які є представниками відмінних соціальних статусів і релігійних груп [167, с. 137–138].

Згідно з теорією Г. Брігхауса вибір школи батьками залежить від територіальних умов (локації), соціальної сегрегації, їх (батьків) філософського

світогляду та рівня освіти. Істотного значення у процесі обрання навчального закладу батьками набуває співвідношення вибору і ефективності. Вибір – це можливість отримати кращу освіту. Ефективність – це влучне використання освітніх ресурсів з метою набуття позитивних результатів у навчально-виховному процесі. Тож покладена на батьків відповідальність у виборі школи (законодавча, конституційна) змушує їх обирати навчальний заклад згідно талантів, розумових здібностей, фізичних і психологічних особливостей розвитку дитини. Вибираючи навчальний заклад, батьки беруть до уваги: ефективність і продуктивність засвоєння базової навчальної програми у початковій школі; розподіл класів відповідно до інтересів учнів (диференціація, індивідуалізація) у молодшій середній школі; професійну орієнтацію у старшій середній школі, особливості складання випускних іспитів [188, с. 3–4].

Завдяки цьому існує ряд закладів (шкіл, гімназій, ліцеїв) з неоднаковою спеціалізацією: гуманітарні, економічні, екологічні, фізико-математичні та ін. Різноманіття навчальних закладів певною мірою ускладнює батьківський вибір. Проблема полягає у тому, що вибір школи біля місця проживання (neighbourhood schooling) забезпечує комфортність батькам, проте навчальна програма може не відповідати інтересам і здібностям дитини. Вибір школи як пошук особливої навчально-виховної системи для учня частіше передбачає приватний сектор освіти [188, с. 30–33].

Державний освітній сектор в Австрії пропонує суспільству здобуття середньої освіти у гімназіях різного типу, нових середніх школах та основних школах. Всі державні середні навчальні заклади приймають дітей незалежно від соціального статусу та релігійних переконань. Приватним гімназіям надано право запроваджувати вступні іспити, але це є прерогативою окремого закладу. Однак обрання школи чи гімназії для дитини все таки знаходиться під впливом соціального, релігійного та національного походження батьків. Наприклад, батьки-іммігранти не відведуть дитину до приватних або приватних релігійних гімназій, і навпаки, дитина представників релігійних спільнот, наприклад, католиків, не навчатиметься у Медресе (ісламській гімназії у Відні). Відзначимо,

що соціальна сегрегація, яка властива європейському середовищу, виявляється сьогодні як у різноманітності конфесій, так і в платоспроможності батьків.

Наслідуючи ідеї Г. Брігхауса, Й. Гізінгер вважає, що якість шкільної освіти і ефективність навчально-виховного процесу залежить від певних факторів: економічного і класового, які складають ідеологічний фундамент соціальної сегрегації. Й. Гізінгер підкреслює важливість приналежності батьків до певної соціальної групи у процесі обрання середнього навчального закладу для дитини, оскільки сім'я впливає на формування системи цінностей, яка визначатиме початковий та подальший розвиток індивіда в соціумі (дитячий садок, початкова школа). Він (Й. Гізінгер) помічає, що діти батьків-іммігрантів або діти батьків, які належать до робітничої верстви, мають низьку мотивацію до навчання. Діти батьків інших соціальних груп показують кращі результати у навчально-виховному процесі [230, с. 593–594]. Державні і приватні середні навчальні заклади, зокрема гімназії, мають ідентичні навчальні програми і плани. Відмінність полягає у наданні гімназіями і школами неоднакових можливостей для прояву розумових і творчих здібностей індивідом та непропорційного використання шкільної автономії на введення додаткових годин на вивчення навчальних дисциплін (як гуманітарних, так і природничих) [232, с. 374–375]. Ефективність використання освітніх ресурсів розвиває конкуренцію між середніми навчальними закладами і змушує покращувати умови здобуття там освіти шляхом організації навчального дня, індивідуального підходу в навчанні, участі у програмах обміну, пошуків альтернативного фінансування (позабюджетних надходжень). Конкуренція між державними і приватними освітніми секторами простежується здебільшого у матеріальному оснащенні тих чи інших середніх навчальних закладів: гімназій різного типу, шкіл, ліцеїв. Перевагою приватного сектору освіти вважається існування дитячих центрів для дітей з особливими потребами. Вибір батьками будь-якого означеного вище шкільного закладу розглядається суспільством як користування запропонованими можливостями відповідно до їх (батьків) рівня освіти та соціального статусу [231, с.174–176].

Характерною рисою приватного сектору австрійської системи освіти є домінуюча кількість приватних гімназій, підпорядкованих релігійній конфесії. Згідно з доповіддю *«Релігії в Австрії»*, варіативність і багатогранність релігійних віросповідань австрійських громадян координує основну лінію (релігійну) розвитку гуманітарної освіти в гімназіях. Внаслідок цієї релігійної толерантності уряд просто вимушений створювати умови та втілювати в життя законопроекти, які передбачають діалог держави та релігійних об'єднань громадян [313, с. 6–8]. Тому законодавча система сучасної Австрії надає право вільного вибору гімназії за наявності бажання сімей для отримання їх дітьми релігійної освіти. Дозвіл на навчання в гімназіях вищезгаданого типу залежить від релігійних переконань батьків і є їх стовідсотковою прерогативою. Проте у віці 14 років учні самостійно та незалежно обирають подальшу освіту [221, с. 22]. Після закінчення релігійної гімназії учні мають можливість вступити до вищих навчальних закладів і отримати звичайну професію або продовжувати релігійну освіту.

Матеріали *Європейської освітньої бази свідчать* про те, що навчальна програма в гімназіях, що підпорядковуються релігійній конфесії, не має жорстких відмінностей від навчальної програми звичайних приватних гімназій. У старших класах гімназій спостерігається тенденція до поєднання історії та основ філософії [221, с. 24; 223, с. 37]. Філософія у цьому випадку допомагає аналізувати історію релігії суспільства. Предметна галузь науки релігієзнавства ґрунтується на пошуках духовного зв'язку людини з Богом. Джерелом осмислення сенсу життя є віра в безсмертя душі та бажання особистості присвятити себе Богу (див. Додаток В).

На користь того, що діяльність людини орієнтується на існування вищого розуму, свідчить соціальна система релігійних цінностей. Європейські вчені (К. Лангенфелд, А. Лещинські) наголошують на тому, що вона утворює фундамент навчально-виховного процесу приватних релігійних гімназій, формує світогляд і проектує успішність подальшого життя особистості. Ця обставина дає можливість розглядати релігію у вищезгаданих гімназіях не просто як навчальну дисципліну, а як головну складову всього життя. Релігія вважається

простором, у якому людина спроможна почуватися вільно. Таким чином, релігійна освіта координує духовні орієнтири, необхідні для повноцінного буття людини [269, с. 57].

На думку М. Йяггл та Ф. Клотца зміст гуманітарної освіти в релігійних гімназіях являє собою цілісну структуру, що складається з багатьох компонентів духовної та практичної сфер життя індивіда. У цьому випадку релігія суміщається з прогресивним розвитком суспільства. Так, головна особливість освітньої політики Австрії полягає в нероздільності релігії та освіти. Релігія допомагає дитині вільно визначати себе у світі, а освіта – зрозуміти сутність релігійного світогляду. Формування світоглядних принципів на релігійному ґрунті є фундаментальною метою гуманітарної освіти в приватних гімназіях, що підпорядковуються релігійним конфесіям. Виходячи з цієї позиції бачимо, що гуманітарна освіта повинна поєднувати філософію, релігію та культуру в єдину систему і виконувати функцію гаранта міжпредметних зв'язків гуманітарних наук [259, с. 72–75].

Дещо відмінною є ситуація в приватних гімназіях, де навчальна програма затверджується державними освітніми органами. Релігія належить до низки обов'язкових дисциплін, але її викладання відбувається на основі загальних вимог до змісту і форм навчального процесу. Звичайно, діти, які навчаються в приватних гімназіях цього типу, відвідують заняття з релігієзнавства згідно з релігійними переконаннями своєї сім'ї. Відзначимо, що організація навчально-виховного процесу в приватних гімназіях багато в чому залежить від керівництва. Керівництво (одна чи декілька осіб) вирішує, якою має бути гімназія: профіль, матеріальне забезпечення, фінансування, обладнання, методика викладання наукових дисциплін, харчування, екскурсії, відпочинок дітей під час канікул та ін. Крім цього, керівництву приватної гімназії надається право визначати загальну ідеологію гімназії [197, с. 108–110]. Важливим є те, що профіль приватних, а також державних гімназій, формується відповідно до політичного світогляду держави, соціального замовлення на результат освіти та загальнокультурного

рівня громадян. Проте велика кількість приватних і державних гімназій свідчить на користь домінування в них гуманітарного профілю.

Гуманітарна освіта в приватних гімназіях із державною навчальною програмою має світський характер. Порівняно з релігійними гімназіями, де навчання ґрунтується на релігійних складових освітньої системи, предметна сфера гуманітарної освіти гімназій покладається на сучасні тенденції розвитку суспільства. Однак найважливіша відмінність приватних гімназій із державною програмою навчання і гімназій, підпорядкованих релігійним конфесіям, полягає у визначеній кількості конфесійних напрямів у австрійському соціумі [197, с. 112]. Тобто, перші гімназії приймають дітей із різним віросповіданням, а другі – тільки із суворо визначеним релігійним світорозумінням. Цей факт значно полегшує батькам вибір приватних гімназій для своїх нащадків. Відзначимо, що ідентичність навчальної програми релігійних та інших приватних гімназій полягає в переліку обов'язкових дисциплін, затверджених державною програмою. Проте державні освітні органи не вимагають у змісті освіти певної тотожності [221, с. 44].

Особливого значення набуває той факт, що навчальна програма як у приватних, так і державних гімназіях передбачає побудову навчально-виховного процесу відповідно до фізичних, психологічних і вікових особливостей дітей. Вона враховує тип навчального закладу та його профілізацію і спрямовується на розвиток потенційних індивідуальних здібностей особистості, тим самим створює освітній простір, у якому дитина набуватиме нових знань, корисних для майбутнього життя. За таких обставин навчально-виховний процес у гімназіях сучасної Австрії відбувається з урахуванням актуальних потреб молоді.

Традиційно, гуманітарна освіта в гімназіях Австрії спрямована на розвиток духовної культури, творчої майстерності та розумових здібностей учнів. Гуманітарні науки формують певну світоглядну картину уявлення індивіда про навколишній світ на основі розуміння історичної цінності подій минулого, філософського осмислення подій сучасності, релігійної освіченості, інтеркультурної компетентності (У. Нойманн, Л. Ройтер) [293, с. 803]. Тож зміст

гуманітарної освіти в гімназіях Австрії усвідомлює значення духовних, історичних і культурних цінностей цивілізації для розвитку демократичного суспільства. Певною мірою це залежить від раціональної організації навчально-виховного процесу в гімназіях різного типу.

Слід підкреслити, що викладання гуманітарних дисциплін в гімназіях різного типу в Австрії здійснюється відповідно до вимог навчальної програми та методичних рекомендацій Міністерства освіти, науки та культури Австрії. Необхідним також є дотримання основних дидактичних принципів навчання під час організації та плануванні занять [284, с. 2]. Головними **принципами** вважаються:

- побудова занять на основі попередньо засвоєного матеріалу і життєвого досвіду учнів;
- інтеркультурність освіти, що спрямовується на розвиток зацікавленості учнів у розумінні світової культурної різноманітності та формуванні поваги до інших культур;
- соціальна інтеграція, що передбачає окреме (за бажанням) здійснення навчально-виховного процесу для дітей із фізичними вадами;
- диференціація навчання (припускає розподіл учнів на мікро- та макрогрупи згідно з рівнем успішності);
- індивідуалізація навчання (передбачає формування завдань, що стимулюють розвиток потенційних здібностей учнів);
- запровадження «підйомного» заняття, що створюється для учнів, які не опановують навчальний матеріал з будь-якого обов'язкового предмета. Заняття не використовується для поглиблення знань;
- ініціативність і самостійність (спрямовує до творчої атмосфери в навчанні, мотивації знань і самоконтролю);
- зв'язок із громадськістю, який полягає у застосуванні засобів масової інформації, комунікації та новітніх комп'ютерних технологій у проектних роботах у старших класах гімназії, відвідуванні історико-культурних пам'яток архітектури (екскурсії);

- навчання у змішаних класах, що зумовлено процесами соціалізації в суспільстві;
- продуктивність навчання (виявляється в компетентній організації навчання, адекватній методиці викладання наукових дисциплін і застосуванні самоконтролю [173, с. 2–4; 275, с. 4–9; 350, с. 6–8]).

Так, відповідно до основних принципів організації навчання в гімназіях Австрії здійснюються трансформації у змісті гуманітарних дисциплін. Передусім нововведення у змісті гуманітарних дисциплін в австрійських гімназіях торкнулися предмету історії. У 2002 році для 9–12-х класів гімназій предмет «Історія та соціологія» був змінений на «Історію та політологію». Результатом цієї зміни стало зарахування нового предмету до ряду обов'язкових дисциплін [218, с. 77]. Зазначимо, що в австрійських гімназіях викладання історії та політичної освіти супроводжувалося створенням комплексного навчально-методичного забезпечення. Так, остання серія методичних рекомендацій мала назву «Інформація про політичну освіту». В ній описувалися суспільно-політичні події в сучасній Австрії [223, с. 88].

Усі вчителі в Австрії забезпечувалися новою інформацією щодо оновлення змісту цього предмета за допомогою надання новітніх даних державними інформаційними центрами на своїх сайтах. Опубліковані методичні рекомендації пропонували нову тематику для використання її в навчально-виховному процесі. Запропонований австрійською державою матеріал для політичної освіти виступав ще й як аудіовізуальний. Згідно з угодою з австрійським Радіозв'язком була створена програма, яка надавала рекомендації щодо змін і методики викладання предмета політичної освіти в гімназіях Австрії. Записи вибіркового програм можна було придбати на дисках чи касетах [182, с. 84–85; 183, с. 87].

Наступним нововведенням стало запровадження коригуючого курсу німецької мови в австрійських гімназіях. При цьому в гімназіях було сформовано окремі групи учнів із поглибленим вивченням рідної мови. Цей курс шкільні комітети тепер відносять до низки обов'язкових дисциплін у гімназіях Австрії. Найчастіше викладання коригуючого курсу німецької мови відбувається у другій

половині шкільного дня. Звернемо увагу на те, що кількість уроків не перевищує 12 годин на тиждень для дітей, що відвідують гімназії, та 5 годин для дітей звичайних шкіл [272, с. 10]. Специфічною ознакою гімназійної освіти Австрії є те, що впровадження коригуючого курсу німецької мови залежить від профілю гімназії та є автономним (відповідно до прийняття положення про автономність загальноосвітніх шкіл, що надає можливості самостійного встановлення певного обсягу навчального плану (див. Додаток В.2.).

Змістові трансформації гуманітарних дисциплін спричинили зміни у методиці викладання цих дисциплін. Так, відповідно до вимог і принципів навчальної програми, гуманітарні дисципліни в гімназіях країни повинні охоплювати визначені навчальні сфери: мову та комунікацію; природу і техніку; креативність і конструювання; здоров'я та спорт; людину та суспільство [350, с. 2–4].

Це надає можливості викладачам в австрійських гімназіях у процесі викладання гуманітарних дисциплін вільно формувати завдання таким чином, щоб здобуття нових гуманітарних знань із різних освітніх сфер не виходило за рамки однієї дисципліни. Розвиток стилю мислення, вияв власних креативних умінь та орієнтація у складних ситуаціях є центральною метою в доборі форм і методів навчання гуманітарних предметів.

Традиційно методи і форми навчання гуманітарних дисциплін у гімназіях Австрії спрямовуються на набуття учнями умінь аналізувати і порівнювати явища, зіставляти суспільні події, розуміти зміст предмету, що вивчається, розвиток мови та мислення. Сукупність методів гуманітарної освіти визначається характером кожної окремої гуманітарної науки та її впливом на свідомість індивіда. Проте не завжди можна використовувати ті самі методи при викладанні гуманітарних предметів (наприклад, історії та мови, або літератури і правознавства). Наявність різних груп методів дозволяє організувати заняття таким чином, щоб здійснювалася визначена взаємодія вчителя та учня [298, с. 46–49].

Відзначимо, що за М. Адлером широкий спектр гуманітарних дисциплін допомагає розвивати критичне мислення, а кожен предмет, в свою чергу, впливає на інші. Наприклад, геометрія чи інформатика, музика чи література демонструють структуру знання, інтелектуального розвитку і надалі створюють умови для систематизуючого мислення та раціонального аналізу [163, с. 11]. За допомогою гуманітарних наук діти в гімназіях аналізують різні явища, навчаються розвивати свої власні життєві позиції та цінності, що засновуються на їх власному світорозумінні. Розмаїття дисциплін дозволяє побачити зв'язок між ідеями, філософськими доктринами та сферами суспільної діяльності. Сукупність знань із гуманітарних наук пояснює дітям життєві позиції та робить існування більш зрозумілим. Натомість однобоке викладання гуманітарних предметів веде до викривленого розуміння дійсності [44, с. 91].

Таким чином, кожна окрема гуманітарна дисципліна дає тільки часткове знання. Тому навчальні плани регулюють співвідношення дисциплін гуманітарного, соціального і природничого циклів. Розподіл навчальних годин з обов'язкових дисциплін найчастіше відповідає кількості автономних годин. Це надає можливість гуманітарним гімназіям урівноважувати навчальне навантаження та встановлювати фахові напрями навчання. Автономна кількість годин затверджується керівництвом гімназії відповідно до її профілізації.

Навчальний план (die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen) в гімназіях Австрії є фундаментом для планування й управління навчально-виховним процесом для конкретизації змісту, форм і методів навчання, виявлення індивідуальних і творчих здібностей учнів, формування автономної кількості годин, створення партнерських відносин між шкільними закладами. Тож, навчальна програма для гімназій складається із трьох основних частин:

– **загальної** (Allgemeiner Teil) (основою цієї частини є Закон про організацію шкіл; вона розглядає світоглядну мету навчальних занять у гімназіях і міжпредметні зв'язки наукових дисциплін; аналізує завдання гімназій (передачу знань, компетенції), релігійно-етично-філософський простір навчально-виховного

процесу, напрями навчання (мовленнєвий, соціологічний, природничий, художній, фізичний);

- **загальних дидактичних положень** (Allgemeine Didaktische Grundsätze): ця складова розглядає мету навчально-виховного процесу; досліджує можливості для вчителів самотійно встановлювати обсяг навчального навантаження, обирати методичний матеріал; аналізує основні принципи побудови та проведення занять);

- **планування занять і розподілу годин на їх викладання** (Schul- und Unterrichtsplanung) (частина передбачає скоординовану педагогічну діяльність, єдність рішень викладацького складу щодо розподілу обов'язкового й автономного навантаження) [176, с. 4–6; 273, с. 2; 276, с. 4; 277, с. 5–7; 350, с.2–3].

Трансформації у змісті не тільки гуманітарних, а й інших навчальних дисциплін утворюються залежно від поставленої мети, завдань навчальної програми та низки законів, що відповідають за гармонійну єдність змісту, форм і методів навчально-виховного процесу в гімназіях Австрії. Втім, навчальна програма не виключає можливості модифікації змісту саме гуманітарних дисциплін, тому спочатку пропонує розширити предметну сферу наукових дисциплін за такими напрямками: філологічним (рідна мова, сучасні іноземні мови); математичним; екологічним; фізичним (спортивним); естетичним; художньо-творчим.

Це означає, що запровадження нових гуманітарних напрямів навчання здійснюється на основі існуючих тенденцій навчально-виховного процесу, але воно поступово привласнює нові форми та методи навчання з урахуванням соціального та економічного розвитку країни.

Однією з найважливіших причин впровадження нових сучасних напрямів освітнього процесу щодо змісту гуманітарних дисциплін є прагнення керівництва гуманітарних гімназій до співпраці з такими гімназіями інших європейських країн (Німеччини, Франції, Швеції, Швейцарії, США). Співробітництво Міністерства освіти, науки та культури Австрії з Організацією з питань освіти, науки та культури Європи призвело до запровадження гуманітарних програм, метою яких є вдосконалення мовної і мистецтвознавчої освіти та розвиток культурних

цінностей серед молоді (наприклад, програми: Леонардо да Вінчі II, Сократ II, Освіта протягом життя 2007-2013: COMENIUS – Європа в класі, ERASMUS – освіта без меж). Необхідність уведення вищезгаданих гуманітарних програм у навчально-виховний процес у гімназіях Австрії була зумовлена піднесенням ролі освіти в житті та суспільстві, збереженням моральних та естетичних цінностей, розумінням важливості історичної наступності, гуманістично орієнтованим процесом навчання, міжкультурною комунікацією, наявністю двомовних гуманітарних гімназій.

Зазначимо, що певна кількість англомовних і франкомовних гуманітарних гімназій у сучасній Австрії свідчить про актуальність білінгвальної освіти. Ринково орієнтована стратегія реформування системи середньої освіти спрямовує складову гуманітарної освіти (білінгвальну освіту) на реалізацію міжкультурного діалогу. У. Шлінгманн-Цимерманн вважає, що білінгвальна освіта є не тільки новим напрямом гуманітарної освіти в гімназіях Австрії, а й мовним середовищем, де можливе взаєморозуміння та взаємодомовленість обох сторін. Білінгвальна освіта є засобом встановлення безперешкодних зв'язків із країнами усього світу [325, с. 15]. Така освіта забезпечує загальнокультурний рівень учнів у гімназіях сучасної Австрії та пропонує більше можливостей для майбутнього працевлаштування молоді.

Таким чином, трансформація змісту гуманітарних дисциплін в австрійських гімназіях розглядається як результат реформаційних процесів у системі середньої освіти. Реформи скеровують зміни у змісті гуманітарної освіти у річище соціально-економічних потреб соціуму. Це зумовило появу нових гуманітарних дисциплін в системі гімназійної освіти (наприклад, «Історія та політологія»), публікацію серії методичних рекомендацій, що мають політичний фундамент розвитку освіти (наприклад, «Влада і Мова»). Особливістю трансформацій у системі гуманітарної освіти Австрії вважається спрямованість їх ідеологічного змісту на формування світоглядних принципів на засадах розширення сфери пізнання гуманітарних наук в системі гімназійної освіти. Іншою ознакою модифікації гуманітарних дисциплін є прагнення австрійського суспільства до

співпраці з країнами Європи (Францією, Швейцарією, Німеччиною, Україною). У цих умовах здійснюється розвиток гуманітарного (філологічного) напрямку навчання в гімназіях. Паралельно із соціально-економічним простором розвитку освітньої системи Австрії відбувається звернення змісту гуманітарної освіти до надання традиційних духовних цінностей людства на основі вивчення історичної, культурної, релігійної спадщини німецькомовного середовища (започаткування гуманітарних програм).

3.3. Перспективи використання австрійського досвіду реформування змісту гуманітарної освіти в Україні

Процес налагодження відносин України й Австрії у сфері освіти розпочався після проголошення України незалежною державою у 1991 році. До того часу освіта в Україні розвивалася відповідно до філософських марксистсько-ленінських концепцій радянського періоду. Політична система, яка сконцентровувалася на ідеях русифікації українського народу, не припускала самостійного розвитку педагогічної галузі підпорядкованої державі. Нововведення у змісті та структурі загальної середньої освіти УРСР залежали, певним чином, від суб'єктивної політичної позиції урядовців.

Згідно з думкою Л. Березівської політика радянського уряду спрямовувалася на знищення національної української освіти. Прагнення режиму створити єдиний освітній простір шляхом запровадження рівної для багатьох народів системи шкільної освіти було руйнівним чинником стосовно унікальності кожної нації, яка входила до складу радянського уряду. Існування національної української освіти ігнорувалося політичними проектами реформування змісту радянської системи освіти. Русифікація укорінювалася на території сучасної України засобами впровадження в навчальних закладах російськомовних підручників і літератури. Українська мова виключалася зі складу обов'язкових дисциплін і приймала форму факультативу. У період 1984–1991 років вивчення предмету «Українська мова» в різних типах шкіл реалізовувалося на основі написання батьками заяви про бажання відвідувати дітьми уроків із цієї

дисципліни [12, с. 339–340]. Професійний розвиток педагогічних кадрів знаходився під тиском пост-сталінського режиму і відповідних урядових реформ змісту освіти. Реформаційні процеси системи радянської освіти спрямовувалися на знаходження зв'язку навчання і позаурочної діяльності, теорії та практики, життя і школи (з 1959 року по 1984 рік). Це зумовило розвиток політехнічного і фізико-математичного напрямів навчання, які регулювали позаурочну діяльність учнів у майстернях, на виробництвах, у колективному господарстві [12, с. 368–370].

Вітчизняні вчені (В. Андрущенко, Л. Губерський, В. Кремінь) схиляються до думки, що фундамент розвитку гуманітарної освіти в радянських школах створювався в контексті філософських концепцій про всебічний і гармонійний розвиток особистості. Проте в радянській інтерпретації філософських думок гармонійний розвиток особистості у школі визначався в умовах комуністичного колективізму. Характер гуманітарної освіти освоював тенденції формування колективістського, диктаторського, уніфікованого режиму споглядання за суспільством. За умов слідування за новими тенденціями розвитку радянського суспільства гуманітарна освіта не спроможна була представляти національні інтереси України. Русифікована система вітчизняної освіти примусово абстрагувалася від історичних українських традицій, поступово втрачаючи власну унікальність і незалежність [7, с. 4; 38, с. 124; 86, с. 23–25].

Досить відмінним є розвиток системи гуманітарної освіти у гімназіях різного типу в Австрії. Розбіжність у змісті вітчизняної та австрійської гуманітарної освіти полягає у використанні демократичного підходу у навчально-виховному процесі останньої. Демократичний підхід спрямовував формування змісту гуманітарної освіти відповідно до індивідуальних потреб дитини. Це призвело до трансформацій у змісті гуманітарної освіти шляхом введення нових мовних дисциплін до складу обов'язкових і демократичному підході до їх вибору; впровадженню нових форм і методів викладання гуманітарних предметів; змін ідеології цієї освіти та донесенні основних філософських принципів гуманітарної

освіти до учнів (переважно вищого ступеня навчання) в гімназіях сучасної Австрії.

М. Брумлік вважає, що завдяки демократичному підходу в навчанні у гімназіях Австрії роль гуманітарних дисциплін у системі гімназійної освіти сконцентровувалася на культурному і творчому розвитку учнів; формуванні компетенцій, і зокрема культурної, що є одним із важливих завдань гуманітарної освіти [190, с. 65–67]. Підкреслимо, що загальнокультурний розвиток учнів відбувається за умови опанування саме культурної компетенції, яка детермінує вибір гуманітарного напрямку гімназії та координує життєві пріоритети під час майбутнього вибору професії.

На думку П. Хесинга, сукупний зв'язок ідейного змісту багатьох гуманітарних дисциплін спрямовує гімназійну освіту Австрії на пошук нових форм і методів навчання. Самостійне запровадження вчителями інноваційних методик спрямовується на встановлення міждисциплінарних зв'язків гуманітарних дисциплін у гімназіях Австрії. Існування можливості вибору прийомів і способів навчання на заняттях у гімназіях різного типу віддзеркалює міждисциплінарний характер гуманітарної освіти. Використовуючи інформаційний простір міждисциплінарних зв'язків гуманітарних дисциплін, учителі в австрійських гімназіях упроваджують інтерактивні, індивідуальні, проектні методики навчання даних дисциплін. На цій основі здійснюється ретельне та якісне виявлення здібностей індивіда, які складатимуть відправну точку для формування методичної бази у процесі навчання гуманітарних дисциплін. Міждисциплінарний характер гуманітарної освіти в гімназіях Австрії відображається в організації різних форм навчання. Побудова навчально-виховного процесу і використання певних форм гуманітарної освіти здійснюється відповідно до профілізації класів у гуманітарних гімназіях [241, с. 11–14]. Отже, відповідно до гуманітарних напрямів профілізації, освіта в австрійських гімназіях спрямовується на диференціацію та індивідуалізацію навчання. Через вплив соціально-економічного розвитку Західної Європи на шлях реформування системи середньої освіти Австрії гімназійна гуманітарна освіта набуває нових

властивостей реалізації власної головної мети – формування певного типу світогляду індивідуумів на традиційній основі гуманітарної освіти в поєднанні зі світовим науково-технічним прогресом.

Звернімо увагу на те, що специфічний характер гуманітарної освіти в Україні також передбачає часткове запозичення прийомів і форм навчання різних за змістом дисциплін (природничих) і вказує на спроможність їх інтегрування в навчально-виховному процесі. Втім, відповідаючи інтересам уніфікованої держави, інтеграція гуманітарних, природничих і математичних наук не виправдовувала свого існування. Наявність одноманітності прийомів і засобів опанування змісту гуманітарної освіти тогочасного суспільства підтверджувала думку видатних педагогів (В. Сухомлинський) про неминучість запровадження нових педагогічних технологій на засадах реформування загальної системи освіти.

Україна здобула відкритість у розвитку економічної та освітньої конкурентоздатності після розвалу СРСР. Політична влада нашої країни сфокусувала сили на підняття статусу самостійної, освіченої держави, гідної витримати конкуренцію на світовому ринку праці. Як молода держава, Україна розглядає можливість позитивних змін у запозиченні політичного, економічного і педагогічного досвіду європейської наступності. Педагогічний досвід є найактуальнішим для становлення вітчизняної системи освіти. Історичний зв'язок України з Австрією зобов'язує до використання новітніх педагогічних ідей і технологій у навчальних закладах нашої країни [47, с. 143].

Оновлення системи освіти України розпочалося зі створення національної системи освіти, прийняття ряду законопроектів щодо покращення умов отримання середньої освіти, прийняття освітньо-нормативних документів і в тому числі закону «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [66], Концепції гуманітарної освіти України (1996 р.) [79], Концепції становлення мережі середніх навчальних закладів освіти для розвитку творчої обдарованості (1996 р.) [126] та Концепції гуманітарного розвитку України (2008 р.) [78]. Ці нормативні акти прогнозували подальший розвиток української культури у світовому освітньому просторі.

Спільність принципів вказаних законопроектів України сконцентрувалася навколо побудови нових середніх навчальних закладів європейського рівня – гімназій, де керівними факторами вважалися ідеї демократичності, гуманізації, гуманітаризації та полікультурності навчально-виховного процесу. Отже, відновлення гімназійної системи освіти відбувалося в новітніх історичних умовах становлення української державності.

Як вважають вітчизняні дослідники О. Бабіна та А. Лопухівська, на початку 90-х років відновлення ідеологічної цінності гімназійної освіти вважалося провідною тенденцією оновлення системи освіти України [9, с. 14]. Багаторічний занепад гімназійної освіти (з 1920 р.) гальмував національний розвиток загальної освітньої системи, викорінюючи історичні традиції вітчизняних гімназій. Успадкувавши русифіковану педагогічну систему від Радянського Союзу, гімназійна освіта України пододала низку перешкод в обранні філософського напрямку власного відродження [102; 103, с. 159].

Як зазначає В. Громовий, перш за все вітчизняна педагогічна спільнота намагалася звернутися до історичного сенсу гімназійної освіти дорадянського періоду. Проте для побудови сучасної української державності та зростання її авторитету у світовому освітньому просторі доречним вважалося знищення принципових суперечностей між реальним відновленням гімназій та історичною пам'яттю про них [37, с. 6]. Так, у процесі відновлення вітчизняної системи освіти основне завдання полягало у збалансуванні завдань і цілей навчально-виховної діяльності гімназій із сучасними концепціями формування європейського соціуму.

За словами вітчизняного педагога, директора гімназії В. Сафіуліна, однією з керівних концепцій розвитку навчально-виховного процесу гімназій України після розпаду СРСР стала концепція життєтворчості особистості. В. Сафіулін вважає, що сутність концепції охоплювала різнобічну, індивідуальну, творчо-практичну діяльність дитини. Вітчизняна гімназійна система освіти вважала цю теорію першоосновою самостійного прогнозування дитиною власного життя, надавала вибір сфери прояву розумових здібностей [34, с. 18–21]. Концепція

життєтворчості особистості прогнозувала організацію загального навчального процесу українських гімназій на засадах демократичного ставлення до індивідуальних волевиявлень учнів із метою визначення їх профілізації.

Так, у європейських і, зокрема, в австрійських гуманітарних гімназіях навчальна діяльність передбачала вже у 50-ті роки ХХ століття ліберальне співвідношення бажаної діяльності учнів і навчальної структури закладу. Створення сприятливих умов для духовного, практичного, соціального прогресу особистості в гімназіях вважалося домінантою політики австрійської педагогічної спільноти (Г. Фішль, Г. Енгельбрехт, Г. Хартмейєр, Й. Шайпл, Г. Зіль). Генезис такої політики складали філософсько-педагогічні ідеї про індивідуальний розвиток особистості, гармонійне усвідомлення себе як одиниці світового виміру, гуманізацію та демократизацію навчальної діяльності гімназій. Особливе значення в побудові навчально-виховної роботи в австрійських гімназіях надавалося раціональному, зручному плануванню навчального часу для учнів. Це уможливлювало демократичне проектування самостійної навчальної роботи учнів.

Необхідно зазначити, що тотожність принципів концепції життєтворчості особистості в гімназіях України (Л. Вознюк, І. Єрмаков) та філософсько-педагогічного фундаменту розвитку австрійських гімназій полягає у формуванні системи духовних цінностей, гуманного відношення оточення до індивідуума, наданні можливостей самореалізації, плануванні творчої та позаурочної активності учнів [28, с. 24; 60, с. 53–54]. У поєднанні з філософсько-педагогічними ідеями концепцій діалогічного мовлення і полікультурної освіти гімназійна освіта Австрії та України спрямовується на інтеркультурний розвиток особистості. Це передбачає поінформованість і освіченість учнів у політичному, культурному, науковому і релігійному житті обох країн. Акцентуємо увагу, що інтеркультурна обізнаність як прерогатива сучасного суспільства створюється на основі системи знань гуманітарної освіти. Індивідуальний характер розвитку гуманітарної освіти кожної з країн спрямовується на збагачення внутрішнього духовного потенціалу нації (української й австрійської) [35, с. 61].

Так, у період відновлення України національний інтерес до її історії та культури вважався новим напрямом розвитку гуманітарної освіти. Специфічною рисою становлення вітчизняної гуманітарної освіти вважалася її українізація в середніх навчальних закладах, зокрема, в гуманітарних гімназіях. Класична радянська гуманітарна освіта не задовольняла вимоги нової держави. Русифікована освіта не спроможна була відтворити традиційність, духовність, культурність і релігійність української нації.

Як зазначено в «Концепції гуманітарної освіти України», гуманітарна освіта в системі середньої освіти спрямовується на відродження національного характеру системи освіти. Іншими словами метою гуманітарної освіти є національне самоствердження країни у західноєвропейському соціумі на основі розвитку і реформування змісту гуманітарної освіти в навчальних закладах різного типу. Основною ідеєю внесення змін у систему гуманітарної освіти України вважається прагнення рівноправного сприйняття здобутої індивідом освіти у міжнародному просторі. Вітчизняна гуманітарна освіта у навчально-виховному процесі повинна розглядати такі сфери: історичний розвиток держави; міжнаціональні відносини; національну свідомість; політичний і правовий ланки становлення нашої країни; відродження національної культури; національне виховання; питання етнічності в Україні [79, с. 5–6].

Гуманітарна освіта реалізується на всіх рівнях загальної системи освіти – початковому, середньої, вищому. Світський характер гуманітарної освіти забезпечується неподільністю цієї освіти на різних ланках системи освіти, тобто зміст гуманітарної освіти наслідує основні принципи розвитку як у початковій і середній школах, так і у вищій. Головними ідеологічними ресурсами, на яких ґрунтується зміст вітчизняної гуманітарної освіти, є:

- *традиційність*, яка виявляється у переліку гуманітарних предметів, що розвивають національну гідність;
- *спільність* принципів, що складають базу знань про державу, соціум і індивід;

- *взаємозв'язок* досвіду і практики, що допомагає самовизначенню людини у суспільстві;
- *нерозривність* творчого розвитку із соціальною реалізацією; *запозичення* європейського позитивного досвіду;
- *співробітництво* у гуманітарній сфері з країнами Західної Європи [79, с. 8].

Суттєво відзначити, що шлях відродження національного характеру гуманітарної освіти України супроводжувався необхідністю подолання низки перешкод: потребою у досвідчених працівників освіти, вчителів і методистів, які вільно володіли українською мовою; фінансуванні освітніх проектів; матеріальному оснащенні гімназій; недостатньому рівні умов співробітництва з європейськими країнами; довготривалою ізоляваністю вітчизняної науково-дослідної бази від педагогічного напрацювання заходу.

Тож одним із перших шляхів вирішення проблем стало згортання російськомовних середніх навчальних закладів. Передбачалося скорочення годин на викладання російської мови у вітчизняних гімназіях із подальшою перспективою її відходження на другорядне місце [12, с. 372]. Щодо предмету «Російська література», то відбулося його зникнення з навчальних розкладів майже всіх шкіл, гімназій і ліцеїв. Російська література модифікувалася у навчальний предмет «Зарубіжна література», який охоплював частку вивчення творів російських митців, а також зарубіжних авторів (польських, чеських, німецьких, австрійських, англійських, американських та ін.).

Ідея українізації системи освіти нашої держави вивела такі важливі гуманітарні дисципліни, як українська мова й українська література, з ряду необов'язкових і відродила їхній національний статус і значення. Позитивним чинником у процесі українізації освіти стало збільшення кількості годин на викладання цих дисциплін та поява в розкладах вітчизняних гімназій предметів «Історії України» та «Українознавства». Це спрогнозувало запровадження україномовних, філологічних напрямів навчання в гуманітарних гімназіях України [47, с. 144].

Сьогодні у вітчизняному суспільстві здійснюється активна підтримка розвитку вивчення української мови та культури. Представники МОН розробляють ряд заходів щодо опанування мови та літератури для вчителів та учнів (істотна увага приділяється питанню вивчення української мови дітьми, чия рідна мова не є рідною); створюються курси з вивчення української мови для вчителів із різними спеціальностями, запроваджуються курси із підвищення кваліфікації вчителів з української мови; відбуваються моніторингові дослідження з успішності учнів у цій галузі; проводяться семінари і конференції з українознавства.

Так, в Одесі було запроваджено новий проект з програмою «Українська мова» для 5–9-х класів для дітей середніх навчальних закладів із навчанням молдовською мовою; у Київській області проводяться семінари за програмою «Росток», метою якої є розвиток усного мовлення, моторики рук та спілкування; у Донецьку у листопаді проводяться дні української писемності для старшої школи; на території України запроваджено проект «Українське шкільництво зарубіжжя: перспективи та розвиток 2012–2015 рр.», в якому йдеться про залучення до участі в олімпіаді з української мови молоді іммігрантів українського походження за кордоном; на Рівненщині згідно з пропозицією Міністерства освіти та за сприянням обласної державної адміністрації і малої академії наук запроваджено низку літературних заходів в усіх загальноосвітніх закладах, зокрема в гімназіях різного типу («Перло багатоцінне», «Літературна вітальня» та ін.); у Львові відбувається загальнонаціональний етап конкурсу імені Петра Яцика тощо.

Відзначимо, що у процесі формування національної системи освіти України опанування рідної мови і літератури неподільно пов'язане із релігійним компонентом державотворення. Вивчення таких гуманітарних дисциплін як «українознавство», «українська література» та «історія України» у системі вітчизняної гімназійної освіти історично складає єдність із релігією. Неодноразово перед представниками МОН поставало питання вивчення релігії

учнями (вихованцями) у системі загальної освіти, проте наразі консенсусу не досягнуто.

Законодавство України чітко визначає, що навчально-виховний процес в усіх навчальних закладах має відбуватися без перешкоджання з боку релігійних організацій [66, с. 6–7]. В Україні є предмети духовно-морального спрямування, наприклад, «Основи християнської етики» (5–8 класи), «Етика: духовні засади» (для учнів 5–11 класів). Відвідування в позаурочний час релігійних установ (недільних релігійних шкіл, церков, монастирів, храмів) не забороняється.

На відміну від вітчизняної системи освіти, в Австрії релігія є невід’ємною частиною навчально-виховного процесу в початкових, середніх і вищих навчальних закладах [259, с. 69]. Вона усвідомлюється австрійським суспільством як філософська основа існування всього людства. Тому в гімназіях викладання релігієзнавства вважається першоелементом гуманітарної освіти, який визначає загальнокультурний рівень індивідуума.

Державні гімназії Австрії передбачають вивчення релігієзнавства як загального суспільного явища. На уроках педагоги ознайомлюють учнів із релігійними тенденціями еволюції соціуму, презентують різну за релігійним ученням навчальну літературу (православну, католицьку, ісламську тощо), навчають дітей розпізнавати світові релігії та протистояти сектантському втручання в життя [269, с. 49–50]. Керівним фактором у викладанні цієї гуманітарної дисципліни вважається набуття учнями релігійної обізнаності та духовної освіченості (див. Додаток В). Австрійські педагоги переконані, що знання світових релігій сприятиме встановленню діалогу із представниками багатьох країн світу, і зокрема України.

Доречно звернути увагу, що реформування вітчизняної системи гуманітарної освіти не виключає питання запровадження релігієзнавства в гімназіях різного типу. Складність його вирішення полягає у державному фінансуванні законопроектів, які визначатимуть зміни в навчальних програмах і ступінь належності релігії до навчально-виховного процесу.

Підкреслимо, що гуманітарна освіта в системі гімназійної освіти України нараховує певну кількість дисциплін, які у своєму змісті окреслюють тенденції розвитку західноєвропейського суспільства. Такими дисциплінами визнано мови – англійську, німецьку, польську, італійську, іспанську; географію; економіку. У світлі подій, які відбуваються у сучасному європейському суспільстві – глобалізація, процеси розвитку економіки, інформатизація – знання різних мов сприяє опануванню конкурентоспроможних здібностей задля ефективної реалізації стратегій просування України у міжнародне європейське товариство, що надасть можливість творчого прояву потенційних якостей молоді на користь нашої країни. З цією метою в Україні запроваджено ряд заходів і програм, які розвивають відчуття мови, формують фахові компетенції, спрямовують молодь на пошуки позитивних ідеологічних орієнтирів.

Так, представниками МОН запропоновано вступати до ВНЗ дітям, чия рідна мова є румунська, угорська, молдавська, кримськотатарська, польська відповідно до мови навчання; видавництвом «Букрек» надруковано комплекти підручників мовами меншин (болгарською, гагаузькою, ромською, польською, кримськотатарською); у спеціалізованих школах і гімназіях на території України створено білінгвальні класи (5–9 класи з поглибленим вивченням двох іноземних мов); у м. Черкаси за підтримки Освітнього агентства ІСЕА проводиться всеукраїнська олімпіада з англійської мови, яка пропонує переможцям навчання за програмою SMRT; запроваджено інтернет-олімпіаду для 11 класів з англійської мови; у гімназіях по всій території нашої країни проводяться тижні іноземних мов (англійської, німецької, іспанської та ін.), що сприяє ознайомленню з культурою і традиціями країни, мова якої вивчається; у багатьох областях України обласні адміністрації разом з учасниками Корпусу Миру (наприклад, Донеччина) організовано літні лінгвістичні школи для учнів «САМРМАКЕ»; у містах Полтава, Чернігів, Севастополь, Київ проходять олімпіади з німецької мови; відкрито міжнародний форум про співпрацю України з німецькомовними країнами щодо вивчення німецької мови і культури «Україна – німецькомовні країни: партнерство та співробітництво в Європі».

В контексті підвищеної цікавості до якісного оволодіння іноземними мовами в навчальних закладах, зокрема у вітчизняних гімназіях, важливої уваги набуває розгляд проблеми співробітництва України з країнами Європи у гуманітарній сфері. Багато в чому вирішення цього питання залежить від економічного розвитку та вступу нашої держави до ЄС. Це певним чином зітре географічні кордони і уможливить процес обміну науковими напрацюваннями у педагогічній сфері. На прикладі Австрії бачимо, що її приналежність до європейського економічного простору та участь у розвитку міжнародної діяльності в різноманітних сферах обумовлює інноваційні процеси у змісті австрійської гуманітарної освіти (введення нових предметів), методиці викладання (інтерактивні методики) і технологіях (медіа та комп'ютерне забезпечення) навчання гуманітарних дисциплін у гімназіях. Це набуває форми своєрідного запозичення методів і технологій різних за науковим призначенням дисциплін, що надалі спричиняє оновлення стилю викладання гуманітарної освіти в австрійських гімназіях. Намір країн ЄС віддзеркалився у запровадженні в гімназіях різного типу Австрії гуманітарних програм із мистецтвознавства (*Kunst macht schule*, *Macht|schule|theater*), мовних предметів (*LINGVA*), літератури з метою ознайомлення та вдосконалення знань про загальноєвропейську історичну наступність.

Згідно з матеріалами *Європейської освітньої бази* участь Австрії в гуманітарних програмах загальноєвропейського масштабу передбачає співпрацю з навчальними закладами, зокрема гуманітарними гімназіями Німеччини, Франції, Чехії, Швейцарії, Швеції, Хорватії. Зв'язок австрійських гімназій із роботою іншомовних гімназій вимагав знання як їх мови, так і обізнаності в культурі та релігії [219, с. 9–10]. Цей фактор зумовив появу нових гуманітарних напрямів у гімназіях Австрії та, відповідно, нових гуманітарних дисциплін (чеської, хорватської, сербської мов). Предмет «Релігієзнавство» збагатився навчальними програмами з євангелічного і православного вчення.

Політика співробітництва європейських країн у гуманітарній сфері втілювалася в організацію іншомовних гімназій на території сучасної Австрії. Це

означає, що викладання обов'язкових дисциплін у гімназіях здійснюється французькою, англійською, російською, хорватською мовами. Звернемо увагу, що мова викладання обов'язкових дисциплін залежить від мови країни, з якою укладено договір про співпрацю [218, с. 49].

Співпраця австрійських гімназій із гімназіями європейських країн (Франції, Італії, Англії) передбачає розвиток навчально-виховного процесу в напрямі обміну педагогічними напрацюваннями вчителів, досвідом управління навчальною роботою учнів, практичною освітою, історичними, соціокультурними надбаннями. Узгодження навчальних програм і навчального планування кількості годин на вивчення обов'язкових дисциплін дозволяє австрійським гуманітарним гімназіям упроваджувати програми обміну учнями [219, с. 12–13]. Програми передбачають навчання в гімназіях, залучення до позаурочної діяльності, відвідування та проживання учнів в інших країнах Європи. Прерогативою отримання права на участь у програмах обміну мають учні, які досягли певних позитивних результатів у навчанні – відмінного закінчення навчального року, участі в науковій діяльності, якісного, професійного написання курсових робіт.

Згідно з дослідженням вітчизняного педагога Л. Фаннінгер, для України досвід співпраці Австрії щодо гуманітарної освіти в системі середньої освіти сприятиме запровадженню нововведень у змісті навчальних програм гуманітарних дисциплін у гімназіях України, що уможливить варіативність підбору методичного матеріалу для їх викладання. Орієнтація на західноєвропейську модель організації навчально-виховного процесу в українських гімназіях спроектує введення інтерактивних методів роботи з учнями (дискусій, дебатів, діалогічного спілкування), особистісно-орієнтованих технологій навчання (методу проєктів), використання інноваційних методів навчання гуманітарних дисциплін (рольових ігор, використання комп'ютерів, елементів взаємного навчання, кросвордів, логічних схем). Запозичення різносторонніх методів навчання гуманітарних дисциплін наблизатимуть

структуру навчальної діяльності вітчизняних гімназій до європейського рівня організації навчально-виховного процесу [146, с. 142–143].

В умовах глобального розвитку, навчально-виховний процес у гімназіях України на уроках з літератури, історії, політології та мови здійснюватиметься на засадах світоглядних положень філософських концепцій. Методика викладання цих дисциплін має наслідувати ключові позитивні тенденції розвитку австрійської гуманітарної освіти (гуманізацію, гуманітаризацію, політизацію) і пропонувати учням у вітчизняних гімназіях усвідомлювати наявність принципів гуманітарної освіти в багатьох наукових сферах (природничій, суспільній, технічній).

На думку вітчизняної та австрійської вчених О. Локшиної і Е. Амтманн важливим кроком до реформування змісту гуманітарної освіти у вітчизняних (та австрійських) гімназіях вважається стандартизація змісту освіти, яка сприятиме входженню України до європейського освітнього простору. Вона розрахована на підвищення якості гуманітарної освіти в гімназіях, визначення мінімального рівня засвоєння учнями знань, збалансування розумового, фізичного та психічного навантаження, гуманітарну спрямованість викладання неоднакових за змістом дисциплін і надання можливостей творчої реалізації потенціалу особистості [98, с. 85; 169, с. 124].

Тенденція до стандартизації змісту освіти в західноєвропейських країнах втілювалася у всіх середніх навчальних закладах України, проте має іншу назву – державна підсумкова атестація (ДПА державна підсумкова атестація). Це оцінювання знань учнів в умовах відповідності фізичного і психічного розвитку до бажаного освітнього рівня [16, с. 28]. Атестація здійснюється у всіх сегментах системи загальної освіти: початковому – у 4-х класах з чотирьох предметів (українська мова або мова навчання, читання і математика); в основній школі – у 9-х класах з п'яти предметів (українська мова, математика, біологія, географія, іноземна мова або інший гуманітарний предмет за вибором); у старшій школі атестація проводиться з трьох предметів: з української мови, історії України або математики, предмету за вибором або за профілем навчання). ДПА дозволяє встановити рівень засвоєних учнями знань з певних дисциплін, визначити

ступінь готовності до трансферу з початкової школи до середньої, вирахувати статистичні показники щодо отримання якісної середньої освіти та полегшити вступ до ВНЗ.

Можемо констатувати, що формування єдиних освітніх стандартів у країнах Європи впливає на вимоги щодо функціонування вітчизняної гуманітарної освіти та зобов'язує уподібнити шляхи її реформування. Різниця в соціально-економічному розвитку Австрії та України виправдовує повільність трансформацій нашої системи освіти. Проте прагнення приєднатися до наукового напрацювання європейського суспільства і наслідування тенденцій розвитку методики викладання гуманітарних дисциплін у гімназіях Австрії сконцентрувало гуманітарну освіту в гімназіях України на здобуття ресурсів для співробітництва в цій освітній сфері.

В Україні процес реформування змісту гуманітарної освіти в системі середньої освіти здійснюється в межах розвитку глобалізованого суспільства. Пріоритетною ланкою у запровадженні реформ у змісті гуманітарної освіти вважається намір держави приєднатися до європейського товариства з метою подолання кризового становища в різних сферах життя (економічній, освітній, соціальній, культурній). Свідченням цього є певна кількість прийнятих документів, таких як: «Модернізація України. Визначення пріоритетів реформ» [109], «Освітня реформа: зв'язок освіти і ринку праці» [118], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» [112].

У документах йдеться про те, що вітчизняна система освіти потребує реформування на всіх її рівнях (початковому, середньому, вищому). Це призведе до трансформацій у фінансовій системі, в управлінні навчальними закладами, змісті гуманітарних дисциплін та методиці їх викладання, системі оцінювання навчальних досягнень учнів та введенню освітніх стандартів. Процес реформування в системі середньої освіти спрямовується на встановлення балансу між можливостями індивідуальної реалізації людини в соціумі, умовами здобуття якісної освіти і конкурентоспроможністю. Значна увага приділяється перетворенням у змісті гуманітарної освіти в системі середньої освіти, оскільки

ця освіта визначає загальнокультурний рівень індивіда, здатного до конкуренції у міжнародному освітньому та економічному просторах [112, с. 12; 118, с. 11–13].

Вагомим зрушенням у процесі реформування вітчизняної гуманітарної освіти, згідно з зазначеними вище документами, вважається запозичення позитивного педагогічного досвіду європейських країн, у тому числі Австрії. Це дозволяє спрямовувати навчально-виховний процес в середніх навчальних закладах, зокрема у гімназіях різного типу, на ідеологічне переосмислення мети гуманітарної освіти в системі середньої освіти України. Стратегії реформування системи середньої освіти націлені на трансформацію відношення українського суспільства до освіти (наприклад, ставлення до приватного сектору освіти). Проте існують певні суперечності у змінах, що відбуваються: наслідування тенденцій сучасного розвитку європейської системи освіти і складність їх впровадження у вітчизняну систему освіти (прийняття бюджету та ін.); зміни у світогляді населення, які диктуються рівнем економічної нестабільності; суперечності між: бажанням розвиватися відповідно до процесів глобалізації та наміром зберігати культурну унікальність.

Виходячи з наведеного вище матеріалу, подаємо в таблиці 3.1 шляхи реформування змісту гуманітарної освіти в Україні згідно австрійського досвіду.

Таблиця 3.1

Австрійський досвід реформування змісту гуманітарної освіти в Україні

Австрія	Україна
– розробка навчального плану «Курікулум 2000» з метою збільшення кількості іноземних мов в гімназіях різного типу (1999/2000 н. р.);	– внесення змін до навчальних програм з вивчення іноземних мов в гімназіях (англійська, німецька, французька, іспанська) (2008 р.; 2010/2011 н. р.);
– пілотний проект «Політична освіта і Новітня історія» (1998 р.);	– внесення змін до тематичного блоку предмету «Всесвітня Історія» та «Історія України» у 9–11 класах гуманітарних гімназій (2009 р.);

Продовження табл. 3.1

Австрія	Україна
– реформа «Навчального плану для вищого ступеня академічної середньої школи 9–12 класів» для розширення кількості обов’язкових предметів (2003/2004 н. р.; 2004/2005 н. р.);	– відбувається поступове збільшення кількості годин на вивчення профільних предметів в гімназіях різного типу (2004 р.; 2009 р.);
– реформа правопису німецької мови: <i>SS</i> змінювалося на <i>ß</i> ; написання слів з великої і малої літери ін. (1996–2005 рр.);	– реформа правопису української мови: вживання літер <i>ĭ</i> , <i>и</i> ; слова <i>niv</i> , дифтонгу <i>ai</i> ін. (1999 р.).
– реформа навчальної програми: інтенсифікація вивчення мов (2001 р.; 2003/2004 н. р.; 2006/2007 н. р.)	– доповнення навчальних програм в гімназіях сучасними європейськими мовами: італійською, польською (2011 р.; 2012/2013 н. р.);
– проект «Віденська білінгвальна школа»: створення білінгвальних класів у гуманітарних гімназіях (1992–1994 рр.);	– впровадження білінгвальних класів та навчальних програм у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов (Київська область) (2007 р.; 2009 р.; 2010 р.; 2014/2015 н. р.);
– реформа навчальної програми вищого ступеня гімназій: відкритість до педагогічних інновацій – впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходів (2004 р.; 2006/2007 н. р.; 2012 р.);	– використання компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходів у гімназіях різного типу (2012/2013 р.; 2014/2015 н. р.)
– проект «25+»: скорочення учнів в класах для реалізації індивідуального підходу у навчанні (2007 р.);	– розподіл учнів на підгрупи з вивчення української та іноземних мов (1997 р.; 2002 р.; 2004 р.);
– введення освітніх стандартів (Bildungsstandards) у 4, 8 класах (2009 р.; 2011/2012 н. р. 2012/2013 н. р.)	– введення іспитів з читання, математики, української мови у 4 класі; 5-ті, 10-ті класи складатимуть моніторингові тести (українська мова, математика, іноземні мови ін.) (2008 р.)

Отже, з огляду на проаналізований теоретичний матеріал і практичний досвід реформування змісту гуманітарної освіти Австрії та порівняння із

трансформаціями, що здійснюються у вітчизняній гуманітарній освіті, ми вважаємо за доцільне, на основі практики Австрії, запропонувати (Міністерству освіти і науки; закладам, що надають педагогічну освіту; органам місцевої влади; директорам та адміністрації гімназій різного типу; педагогічним працівникам) перетворення, які наблизатимуть становлення гуманітарної освіти України до європейських традицій:

- 1) зменшити кількість учнів у класах;
- 2) організовувати курси і факультативи з вивчення мов країн ЄС безкоштовно у початкових і середніх навчальних закладах;
- 3) трансформувати зміст підручників гуманітарного спрямування, звертаючи увагу на важливість міждисциплінарних зв'язків у навчально-виховному процесі для опанування змісту таких гуманітарних дисциплін, як мови, зарубіжна література, всесвітня історія, географія;
- 4) розробляти навчальні програми з поглибленим вивченням української мови з метою розвитку гуманітарного мислення майбутніх вчителів;
- 5) використовувати форми і методи організації навчання з урахуванням типу мислення учнів у гімназіях різного типу та загальних середніх закладах;
- 6) розвивати творче мислення за допомогою самостійних проектів у процесі навчання з гуманітарних дисциплін, у тому числі мови (англійської, французької, німецької, іспанської, італійської);
- 7) формувати у студентів-майбутніх вчителів та учнів старших класів загальні та професійні компетенції (наприклад, соціальну, соціокультурну, граматичну, лексичну, творчу, комунікативну, інтеркультурну тощо).
- 8) встановлювати контакти із середніми навчальними закладами Австрії однакової профілізації з метою запозичення педагогічного досвіду та наукових розробок;
- 9) використовувати налагоджені зв'язки із гімназіями Австрії для запровадження аналогічних елементів управління навчальними закладами в Україні;
- 10) створювати білінгвальні класи навчання;

11) розробляти гуманітарні проекти, заходи, які попереджають жорстоке ставлення до релігійних спільнот.

Таким чином, реформування вітчизняної гуманітарної освіти спрямується на зміни у філософсько-педагогічному фундаменті цієї освіти переважно в традиціях української системи освіти, проте з трансформованим ідеологічним наповненням. Освітня політика реформування системи гуманітарної освіти передбачатиме розумну реорганізацію вітчизняних освітніх закладів, що дозволить впроваджувати новітні ідеї у навчально-виховному процесі вітчизняних гімназій. Реформи у змісті гуманітарної освіти Австрії, їх позитивний досвід надають змогу започаткування аналогічних трансформацій у вітчизняній системі гуманітарної освіти. Це модифікація навчальних програм з вивчення іноземних мов, толерантне ставлення до предмету релігієзнавства, використання міждисциплінарних зв'язків у методиці викладання гуманітарних дисциплін; диференціація та індивідуалізація навчання; професійна орієнтація у старших класах вітчизняних гімназій та ін. Спільна австрійсько-українська діяльність призведе до взаємопроникнення історично сформованих традицій у галузі освіти обох країн.

Висновки до розділу 3

Модернізація змісту гуманітарної освіти в системі середньої освіти Австрії відбувається під впливом сучасних тенденцій становлення суспільства: економічній, інформаційній, екологічній, демократичній та ін. Передумовами впровадження змін у змісті гуманітарної освіти Австрії можна вважати: намір австрійського уряду знизити відсоток безробіття в країні; потребу у вихованні освіченої конкурентоспроможної генерації; міграційний потік; різні релігійні конфесії; соціальну нерівність.

Відмінні за характером розвитку означені вище передумови уможливили процес модернізації у змісті гуманітарної освіти в системі гімназійної освіти Австрії:

1. Демократичний підхід в організації та плануванні навчального часу на вивчення гуманітарних дисциплін створив умови для розвитку нових гуманітарних напрямів навчання: філологічний (білінгвальні школи), фізичний (спортивний), психолого-педагогічний, філософський та ін. Формування таких гуманітарних напрямів навчання вимагало проведення реформ у середніх навчальних закладах, зокрема гімназіях різного типу: реструктуризацію, що передбачала збільшення терміну навчання, зміни фінансування, стандартизацію змісту освіти, запровадження професійної практики на етапі старшої школи, диференціацію та індивідуалізацію навчання, подовження шкільного дня, введення другої іноземної мови, паралельне вивчення стародавніх і сучасних мов та ін.

2. Важливою складовою запровадження змін у сфері гуманітарної освіти стало прийняття положення про шкільну автономію, що надало змогу варіювати кількість годин на вивчення гуманітарних дисциплін в навчально-виховному процесі у гімназіях різного типу, і призвело до появи нових гуманітарних дисциплін (наприклад, «Історія і Політологія», «Історія і Соціологія»); до використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання гуманітарних наук (наприклад, мова і релігієзнавство, історія та географія); здійснення корективів в адміністративній роботі середніх навчальних закладів; до застосування елементів аутсорсингу для залучення інвесторів і партнерства, використання інформаційних технологій на заняттях з гуманітарних предметів, покращення матеріальної бази, модернізації навчальних планів і програм, залучення батьківства до шкільного життя.

3. В Україні відбуваються істотні перетворення у змісті гуманітарної освіти за успішним взірцем австрійського досвіду. Можливість впровадження австрійського досвіду реформування системи гуманітарної освіти дозволяє уникати негативних моментів реструктуризації системи освіти в гімназіях; запроваджувати двомовні напрямки навчання в гуманітарних гімназіях; застосовувати різні підходи в навчально-виховному процесі (наприклад, професійно-орієнтований, гуманно-особистісний, компетентнісний). Інноваційний

потенціал реформування вітчизняної гуманітарної освіти полягає у поглибленні гуманітарних знань в системі середньої освіти; профільній переорієнтації середніх навчальних закладів, зокрема гуманітарних гімназій; фаховій спрямованості у старших класах з метою підготовки учнів до майбутньої професії; інтеркультурному навчанні; пошуку міждисциплінарних зв'язків у навчанні гуманітарних дисциплін задля процесу соціалізації індивіда.

Основні положення розділу викладено у одноосібних статтях автора [44; 46; 47; 50].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Аналіз філософсько-педагогічної літератури дає можливість узагальнити й обґрунтувати історичні етапи розвитку гуманітарної освіти Австрії. Політичні, соціальні та культурні події надавали змісту гуманітарної освіти характерного відтінку традиційності певного історичного періоду.

1. На основі аналізу праць зарубіжних і вітчизняних учених виявлено сутність ключових понять: «освітня реформа», «гуманітарна освіта», «зміст гуманітарної освіти», «гімназія», «реформування змісту освіти». Визначено стан вивчення проблеми реформування змісту гуманітарної освіти Австрії. З'ясовано, що реформи у змісті гуманітарної освіти відбувалися під впливом загальних тенденцій реформування в західноєвропейському суспільстві та трансформацій, спрямованих на оновлення її змісту.

Досліджено та охарактеризовано етапи реформування гуманітарної освіти в контексті суспільно-політичних подій у німецькомовному регіоні загалом: ліберальний (демократичний) – 60-ті роки XX ст.; професійно-орієнтований – 70-ті роки XX ст.; фінансово-продуктивний – 80-ті роки XX ст.; економічно-орієнтований – 90-ті роки XX ст.; бізнесово-орієнтований – перше десятиріччя XXI ст.

2. Конкретизовано етапи розвитку реформ у системі гуманітарної освіти Австрії (друга половина XX – перше десятиліття XXI ст.): I етап (з 1945 року до 1962 року) соціальний розвиток повоєнної Австрії, вплив політики країн-союзників на становлення загальної системи освіти; прийняття акту про незалежність Австрії (1955 р.), що значно вплинуло на реформування структури середньої освіти; II етап (з 1962 року до середини 70-х років) відзначився різними поглядами Австрійської Народної Партії (ÖVP) та Соціал-Демократичної Партії (SPÖ) на процес упровадження освітніх реформ; III етап (із середини 70-х років – до кінця 90-х років) – запровадження організаційних реформ (нововведення щодо дворівневої гімназійної системи освіти, реформа правопису; IV етап (перше десятиліття XXI ст.) характеризується такими подіями, як вступ Австрії до ЄС (1995 р.), організацією нового типу середньої школи (Neue Mittelschule),

впровадженню навчальних програм співпраці гімназій гуманітарного спрямування та вищих навчальних закладів Німеччини, Швеції, Швейцарії, Франції, України в культурному, мистецькому і науковому просторі.

3. Охарактеризовано теоретичні засади сучасного етапу реформування змісту гуманітарної освіти в гімназіях Австрії (друга половина XX ст. – перше десятиліття XXI ст.). Виокремлено основні *чинники* розвитку змісту гуманітарної освіти в Австрії: політичні, соціально-економічні, релігійні, культурологічні.

Відповідно до впливу соціально-політичних і економічних чинників реформування середньої гуманітарної освіти виявлено *тенденції* модернізації змісту цієї освіти: надання рівних можливостей здобуття якісної середньої гуманітарної освіти для іншомовного населення (мультикультуралізм); реалізація компетентнісного підходу – розглядається у контексті модернізації середньої гуманітарної освіти, яка спрямовується на розвиток знань, умінь і навичок особистості; індивідуалізація та диференціація, що реалізується в процесі використання форм і методів навчання, спрямованих на виявлення індивідуальних якостей особистості; тенденція до збереження здоров'я – виникає із паралельним розвитком інфраструктури; інтеграція, що проявляється у змісті навчальних дисциплін міждисциплінарних зв'язків, які охоплюють різні сфери наукового знання.

4. Виявлено особливості діяльності гімназій різного типу в сучасній Австрії. Охарактеризовано передумови запровадження реформ у змісті гуманітарної освіти в гімназіях країни (міграційний потік, безробіття, наявність різних релігійних конфесій).

З'ясовано, що законодавчі документи, навчальні програми та тематичні плани Австрії забезпечують процес модифікації змісту гуманітарних дисциплін у гімназіях різного типу, автономність загальноосвітніх закладів (1993 р.). Зазначене передбачає: надання права самостійного встановлення навчального навантаження та додаткової кількості обов'язкових дисциплін; розвиток гуманітарних напрямів навчання (філологічного, спортивного, психолого-педагогічного); отримання права вибору обов'язкових дисциплін відповідно до

напряму навчання; зміни у назвах гуманітарних дисциплін (історія та соціологія, історія та політологія); запровадження коригованих курсів і факультативів із рідної німецької мови та спеціальних курсів з німецької мови для дітей, що не встигають; залучення батьків до шкільного життя; співпраці австрійських гімназій різного типу з навчальними закладами країн Західної Європи у сфері гуманітарної освіти.

5. Окреслено можливості використання австрійського досвіду в процесі подальшого реформування змісту гуманітарної освіти в Україні. Проаналізовано шляхи реформування у вітчизняній системі середньої освіти, що спрямовані на досягнення європейського рівня. Визначено роль мовних дисциплін у процесі реформування змісту вітчизняної гуманітарної освіти. Зазначено про необхідність запровадження вивчення іноземної мови (англійської) з першого класу, створення білінгвальних класів у гімназіях та спеціалізованих школах, використання компетентісного, особистісно орієнтованого, професійно-орієнтованого підходів у навчанні.

Поведений аналіз не охоплює всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого дослідження потребують: питання релігійної освіти в державних і приватних гімназіях; гендерний підхід до виховання дітей у середніх навчальних закладах в умовах полікультурного суспільства; організаційно-педагогічні засади навчально-виховного процесу в релігійних гімназіях; педагогічні умови підготовки учнів гімназій до випускних іспитів у австрійських гімназіях різного типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Педагогічні погляди Й. Ф. Гербарта крізь призму сучасної професійної діяльності вчителів / Н. В. Абашкіна // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – № 5. – С. 7–15.
2. Австрийское образование: пример эволюционного усовершенствования // Народное образование. – 2003. – № 6. – С. 142–146.
3. Австрія: середня освіта по-німецьки [Електронний ресурс] // Освіта за кордоном. – Режим доступу: http://osvita-pl.at.ua/load/osvita_za_kordonom/avstrija/avstrija_serednja_osvita_po_nimecki/25-1-0-19.
4. Ананьян Е. Загальнолюдська й національна спрямованість гуманітарних предметів (література та історія) у навчально-виховному процесі вітчизняної гімназії (друга половина XIX – початок XX ст.) / Е. Ананьян // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 30–32.
5. Англо-український словник / уклад. М. І. Балла. – К. : Освіта, 1996. – Т. 1. – 752 с.
6. Андрущенко В. П. Модернізація освіти: політика і практика / В. П. Андрущенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 12–15.
7. Андрущенко В. П. Пріоритети розвитку освіти XXI ст. / В. П. Андрущенко // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. – К. : Знання України, 2000. – С. 3–11.
8. Антонюк Л. Австрія: європейський вектор і демократичні засади реформування освіти / Л. Антонюк // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки : зб. наук. праць. – Ніжин, 2002. – № 4. – Ч. I. – С. 130–132.
9. Бабіна О. І. Становлення та розвиток гімназійної освіти в Україні (в кінці XIX – на початку XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Бабіна ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 19 с.
10. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.

11. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф. С. Бацевич. – Режим доступу: <http://www.185terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com>.
12. Березівська Л. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Березівська Лариса Дмитрівна ; керівник роботи О. В. Сухомлинська ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 505 с.
13. Бермус А. Г. Перспективы концептуализации категории личности в контексте современной теории гуманитарного образования / А. Г. Бермус // Исследовано в России. – 2000. – С. 1112–1145.
14. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи»: методологія, теорії, технології. – С. 21–24.
15. Белявіна Н. Д. Концертування як вид творчої діяльності в музичному житті європейських країн у XVIII столітті [Електронний ресурс] / Н. Д. Белявіна // Новий Акрополь ; Київ, 2009. – Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=3665>.
16. Біла Л. Зовнішнє незалежне оцінювання – найдієвіша реформа в освіті України за роки незалежності / Л. Біла // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 1 (33). – С. 28–32.
17. Білінгвізм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/b>.
18. Боднарчук Т. Моделі білінгвальної освіти у теорії та досвіді діяльності сучасної школи / Т. Боднарчук // Вісник Львівського університету : Сер. : Педагогічна. – Л., 2007. – Вип. 22. – С. 212–219.
19. Боднарчук Т. В. Основні напрямки розвитку білінгвальної освіти в Австрії (на прикладі діяльності проекту «Віденська білінгвальна школа») / Т. В. Боднарчук // Наукові записки Ніжинського Державного університету

- ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 3. – С. 160–163.
20. Боецій С. Розрада від філософії : пер. з лат. А. Содомора / С. Боецій. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. – 146 с.
 21. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1971. – Т. 6. – 624 с., Т. 22. – 627 с.
 22. Быстрицкий Е. К. Научное познание и проблема понимания / Е. К. Быстрицкий. – К., 1986. – С. 50–61.
 23. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон. Англо-український. Українсько-англійський / А. Василюк. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – 154 с.
 24. Васянович Г. Гуманітарна освіта як важливий складник підготовки кваліфікованих робітничих кадрів / Г. Васянович // Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків : НТУ «ХПІ», 2013. – № 2. – С. 73–80.
 25. Ващенко Л. М. Школа Зарубіжжя: шляхи реформ / Л. М. Ващенко, Б. М. Жебровский. – К., 1999. – 152 с.
 26. Висоцька Н. Гуманітарна освіта в Україні в контексті світових освітніх процесів / Н. Висоцька // Агора. Україна – 15 років незалежності. – К. : Стилос, 2005. – Вип. 2. – С. 119–126.
 27. Вишневський О. На шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2005. – 175 с.
 28. Вознюк Л. В. Школа життєтворчості в контексті сучасних освітніх вимог: управлінський аспект / Л. В. Вознюк // Педагогічні науки та освіта. – 2008. – Вип. II. – С. 24–28.
 29. Выхрова В. И. Некоторые аспекты гуманизации и гуманитаризации образования / В. И. Выхрова // Вч. зап. Харк. гуманіт. ін-ту «Нар. укр. акад.». – 2002. – Т. 8 – С. 145–150.

30. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон ; Университет Российской академии образования. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
31. Гавров С. Н. Национальная культура и модернизация общества : учеб. пособ. / С. Н. Гавров. – М. : МГУКИ, 2003. – 86 с.
32. Галус О. М. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. : Вища шк., 2006. – 215 с.
33. Гегель Работы разных лет : в 2 т. / под. ред. А. В. Гулыги. – М. : Мысль. – 1971. – Т. 2 – 630 с.
34. Гімназія на порозі XXI століття : науково-метод. посіб. / В. І. Сафіюлін (голов. ред.), В. Ф. Паламарчук (упоряд.). – К. : Знання, 1999. – 207 с.
35. Горбунова Л. Інтеркультурна освіта у проблемному полі ідентичностей / Л. Горбунова // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 59–65.
36. Гоштанар І. В. Педагогічна система Й. Ф. Гербарта у контексті проблем сучасної освіти / І. В. Гоштанар // Педагогічні науки : зб. наук. праць Херсонського держ. ун-ту. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – Вип. 50. – Ч. 1. – С. 35–41.
37. Громовий В. Феномен гімназії (Погляд на віддалі часу) / В. Громовий // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С. 4–6.
38. Губерський Л. В. Гуманітарний простір освіти: сучасні виміри та пріоритети / Л. В. Губерський // Філософські проблеми гуманітарних наук : альманах. – К. : Нац. ун-т. ім. Т. Шевченка. – 2008–2009. – № 14–15. – С. 122–128.
39. Гусєв В. І. «Liberal education» в контексті сучасної філософії освіти / В. І. Гусєв // Наукові записки НаУКМА. Філософія і релігієзнавство. – К. : КМ «Academia», 2001. – Т. 19 – Ч. 1. – С. 93–98.
40. Данилова Л. Н. Восстановление образовательного процесса в послевоенной австрийской школе / Л. Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 41–46.
41. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – №44–46. – 62 с.

42. Державні стандарти вищої освіти: теорія і методика : монографія / С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко, С. Г. Костогриз, Ю. Ф. Зінковський : АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; Технол. ун-т Поділля. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
43. Деничева О. И. Влияние миграционного потока на развитие гуманитарного образования в Австрии / О. И. Деничева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти : НП «Институт направленного образования», 2014. – № 2 (7). – С. 29–31.
44. Денічева О. І. Гуманітарні дисципліни в системі гімназійної освіти Австрії / О. І. Денічева // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – № 41. – С. 89–93.
45. Денічева О. І. З історії розвитку гуманітарної освіти в гімназіях Австрії / О. І. Денічева // Наукові праці. Серія : Педагогіка. Психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – Вип. 5 (155). – Ч. І. – С. 26–31.
46. Денічева О. І. Зміст і форми оцінювання навчальних досягнень учнів у гімназіях Австрії / О. І. Денічева // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 3–4. – С. 62–66.
47. Денічева О. І. Можливості запровадження австрійського досвіду реформування гуманітарної освіти в Україні / О. І. Денічева // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – № 66. – С. 142–145.
48. Денічева О. І. Основні чинники реформування середньої гуманітарної освіти Австрії у другій половині ХХ – першому десятиріччі ХХІ сторіччя / О. І. Денічева // Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (4–5 березня 2014 року, м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – Т. 2. – С. 53–55.
49. Денічева О. І. Особливості розвитку гімназійної освіти в сучасній Австрії / О. І. Денічева // Європейська та євроатлантична інтеграція і транскордонне співробітництво : Тези доп. V Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. В. Й. Лажніка і С. В. Федонюка. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту, 2008. – Т. 2. – С. 214–218.

50. Денічева О. І. Особливості розвитку гуманітарної освіти в приватних гімназіях сучасної Австрії / О. І. Денічева // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 1–2. – С. 98–104.
51. Денічева О. І. Передумови реформування середньої гуманітарної освіти Австрії у другій половині XX – першому десятиріччі XXI сторіччя // О. І. Денічева // Науково-педагогічний журнал. Серія : Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ, 2014. – № 3 (37). – С. 39–48.
52. Денічева О. І. Традиції та реформи гуманітарної освіти в гімназіях Австрії / О. І. Денічева // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Спец. вип. 5. – Ч. I. – С. 261–266.
53. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособ. / А. Н. Джуринский. – Москва : Академия, 1998. – 176 с.
54. Дзюбишина Н. Б. Особливості реформаційних процесів у системі чеської національної освіти у XV–XVIII століттях / Н. Б. Дзюбишина // Нова пед. думка. – 2011. – № 2. – С. 14–18.
55. Дзюбишина Н. Б. Реформування освіти у контексті Чеського національного відродження (кінець XVIII – перша половина XIX ст.) [Електронний ресурс] / Н. Б. Дзюбишина // Філософія. Педагогіка. Суспільство : зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. – 2012 – Вип. 2. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/fps/2012_2/dzubysh.pdf.
56. Дидактика : навч. посіб. / ред. І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
57. Дильтей В. Собр. соч. : в 6 т. / под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова. – Т. 1 : Введение в науки о духе : пер. с нем. / под ред. В. С. Малахова. – М., 2000. – 395 с.
58. Дичковський С. І. Неперервна гуманітарна освіта – новий етап педагогічного мислення / С. І. Дичковський // Гуманітарні науки : Науково-практичний журнал. – 2004. – № 2. – С. 20–28.

59. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу: Монографія / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко; Акад. пед. наук України. Ін-т педагогіки. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
60. Єрмаков І. Життєтворчі компетенції особистості: сутність, структура, функції / І. Єрмаков // Педагогічні науки та освіта. – 2008. – Вип. II. – С. 53–67.
61. Жерносек І. Розвиток змісту і форм навчально-виховної та науково-методичної роботи в гімназіях / І. Жерносек // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 36–39.
62. Жуковський В. М. Освіта в англomовних країнах : навч.-метод. посіб. / В. М. Жуковський. – Острого : Нац. ун-т «Острозька академія», 2007. – 194 с.
63. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
64. Загвязинский В. И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В. И. Загвязинский // Педагогіка. – 2002. – № 9. – С. 3–10.
65. Загорулько Л. Організація профільного навчання в основній школі Австрії / Л. Загорулько // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 22–25.
66. Закон України «Про загальну середню освіту» // Законодавство України про загальну середню освіту. – К. : Юрінкомінтер, 1999. – С. 6–11.
67. Запесоцкий А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А. С. Запесоцкий // Педагогіка. – 2002. – № 2. – С. 3–8.
68. Зедльмайр Г. Искусство и истина: Теория и метод истории искусства : пер. Ю. Н. Попова / Г. Зедльмайр. – Москва ; СПб. : Аксиома, 2000. – 272 с.
69. Зінченко Т. Деякі тенденції розвитку професійної освіти в Австрії / Т. Зінченко // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки : зб. наук. праць. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2002. – № 4. – Ч. I. – С. 163–165.
70. Зязюн І. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / І. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58–61.
71. Іванов С. Парадигма неперервної гуманітарної освіти: методичні аспекти становлення у вищій школі / С. Іванов // Гуманітарні науки : Науково-

- практичний журнал. – 2003. – № 2. – С. 8–13.
72. Ильинский И. М. Какая реформа образования нужна России? / И. М. Ильинский // Право и образование. – 2003. – № 2. – С. 110–117.
 73. Ильинский И. М. Образовательная революция: сообщение на заседании Русского интеллектуального клуба по теме: «Высшее образование для XXI века» / И. М. Ильинский // Русский интеллектуальный клуб : Стенограммы заседаний. Книга первая. – М. : Социум, 2004. – С. 155–166.
 74. Історія філософії / В. Г. Кремень, В. С. Афанасенко, В. І. Волович [та ін.]. – Харків : Прапор, 2003. – 768 с.
 75. Козловський В. П. Австрійський лібералізм: Пошук нових засад індивідуальної свободи / В. П. Козловський // Магістеріум. Історико-філософські студії. – 2004. – Вип. 13. – С. 27–38.
 76. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В. А. Козырев // Педагог. – 1999. – № 2 – С. 26–32.
 77. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
 78. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року / за кер. В. М. Гейця // Секція суспільних і гуманітарних наук НАН України. – К., 2011. – 55 с.
 79. Концепція гуманітарної освіти України: Затв. МО України від 10 квіт. 1996 р. – К. : Генеза, 1997. – 13 с.
 80. Корсак К. Среднее образование зарубежом и в Украине: сравнительный анализ стандартов / К. Корсак // Персонал. – 1997. – № 6. – С. 31–42.
 81. Костецкий В. Современные и исторические перспективы гуманитаризации образования / В. Костецкий // Философия образования. Сборник материалов конференции. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Вып. 23. – С. 462–465. – Серия «Symposium».
 82. Кравець А. С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования / А. С. Кравець // Вестник Воронеж. госуд. ун-та. Серия «Проблемы высшего образования». – Воронеж, 2000. – № 1. – С. 30–37.

83. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
84. Крапивний І. Глобалізація: сутність, чинники та етапи розвитку / І. Крапивний // Вісник СумДУ. Серія «Економіка». – Суми, 2008. – № 1. – С. 129–137.
85. Красиков В. И. Особенности гуманитарных методологий / В. И. Красиков // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – Вып. № 12. – С. 70–75.
86. Кремень В. Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України / В. Г. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – С. 22–25.
87. Кремень В. Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2003. – № 34. – С. 2.
88. Крисенко С. Співробітництво України та країн Центрально-Східної Європи в гуманітарній сфері / С. Крисенко // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 20–23.
89. Кудрявцева М. К вопросу о фундаментальных основах гуманитарного образования / М. Кудрявцева // Вестник ВГУ. Серия : Филология. Журналистика. – Воронеж, 2005. – № 1. – С. 178–186.
90. Куц Г. М. Неолібералізм: основні ідеї та інтерпретації / Г. М. Куц // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Сер. «Питання політології». – Х. : Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2010. – № 912. – Вип. 17. – С. 174–183.
91. Кушнір В. Гуманітарне мислення вчителя / В. Кушнір // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 81–95.
92. Кушнір Ю. А. Специфіка фальсифікаціоністської методології Карла Поппера в гуманітарному та природничому пізнанні / Ю. А. Кушнір // Актуальні проблеми духовності. – 2007. – № 8. – С. 204–214.

93. Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні розмисли і нотатки / Н. М. Лавриченко. – К. : Ін-т. пед. АПНУкр., 2006. – 280 с.
94. Лазутова М. Н. Реформа образования терпит крах / М. Н. Лазутова // Независимая газета. – 14 января, 1998. – № 2 (1573). – С. 4–6.
95. Левківський М. В. Історія педагогіки / за ред. проф. М. В. Левківського. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
96. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
97. Лісова С. В. Болонський процес і якість освіти / С. В. Лісова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива : зб.наук.праць. – Рівне, 2008. – Вип. VIII. – С. 194–205.
98. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
99. Локшина О. І. Старша школа в Європі: сучасний контекст / О. І. Локшина // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 25–28.
100. Локшина О. І. Сучасні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в зарубіжжі / О. І. Локшина // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 25–28.
101. Локшина О. Формування й структурування змісту шкільної освіти в зарубіжжі / О. Локшина // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 58–65.
102. Лопухівська А. Розвиток організаційних форм навчальної діяльності учнів у сільських загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / А. Лопухівська – Режим доступу: library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/8/visnuk_3.pdf.
103. Лопухівська А. В. Шкільне самоврядування в контексті діалогу культур / А. В. Лопухівська // Матер. III Всеукр. наук.-практ. конф., 18–19 травня 2001 року / ред. Г. П. Балабанова, В. В. Седнєв, П. П. Антонюк ; Центр розвитку

- сходознавчої освіти ; Київський ін-т східної лінгвістики і права. – К. : Фенікс, 2002. – Вип. 4. – С. 158–163.
104. Луков В. Реформы образования / В. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 217–219.
 105. Манаев О.Т. Контент-анализ. Описание метода [Электронный ресурс] / О. Т. Манаев. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/kontent.htm>.
 106. Матвієнко О. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу : монографія / О. В. Матвієнко ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К.: Ленвіт, 2005. – 381 с.
 107. Менгер К. Основания политической экономии / К. Менгер // Менгер К., Бем-Баверк Е., Визер Ф. Австрийская школа в политической экономии : пер. с нем. Г. Тиктина, И. Абергуза / К. Менгер, Е. Бем-Баверк, Ф. Визер / под ред. Р. М. Орженцкого. – М. : Изд-во «Экономика», 1992. – С. 35–41. – Серия «Экономическое наследие».
 108. Мизес Л. фон. Либерализм : пер. с англ. А. В. Куряева / Л. Фон Мизес. – М. : Социум : Экономика, 2001. – 239 с.
 109. Модернізація України. Визначення пріоритетів реформ. Проект до обговорення / І. Коліушко, І. Бураковський, О. Сушко [та ін.]. – К. : Міжнародний фонд «Відродження», 2009. – 123 с.
 110. М'яковський М. Є. Педагогічна освіта Австрії ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. Є. М'яковський ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2009. – 20 с.
 111. М'яковський М. Система підвищення кваліфікації педагогічних працівників Австро-Угорщини в ХІХ ст. / М. М'яковський // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 78–80.
 112. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – 30 с. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

113. Немецко-русский словарь / сост. Э. Л. Рымашевская. – М. : Русский язык, 1992. – 935 с.
114. Овчарук О. В. Сучасні тенденції модернізації освіти в європейських країнах шляхом запровадження компетентнісного підходу / О. В. Овчарук // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер. : Педагогіка і психологія: РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта, 2005. – Вип. 8. – С. 176–186.
115. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 17–24.
116. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. – 900 с.
117. Оніщенко І. Гуманітарна освіта в контексті Болонського процесу / І. Оніщенко // Освіта. – 2004. – № 32 (14–21 липня). – С. 1–2.
118. Освітня реформа: зв'язок освіти і ринку праці / ред. І. Шевляков. – К. : ТОВ Вид-во «Оптима», 2011. – 24 с.
119. Основы философии : учеб. пособ. для вузов / ред. Е. В. Попов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 320 с.
120. Панич О. О. Гуманітарна освіта та універсалії культури / О. О. Панич // Універсум (Львів). – 1994. – № 11–12 – С. 34–35.
121. Патійчук В. О. Особливості сучасного розвитку культурної сфери у федеральних землях Австрії / В. О. Патійчук // Країнознавство. – 2011. – С. 119–125.
122. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу Міносвіти України від 31.07.98 № 285 зі змінами та доповненнями, що введені розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.2001 № 28-р // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2003. – № 10. – 82 с.
123. Повышение качества жизни для детей и молодежи [Электронный ресурс] / Н. Берлакович // Транспорт, окружающая среда и охрана здоровья. – 14 с. – Режим доступа: [http:// www.unep.org/roe/Portals/139/documents/Transport/Rus_Complete_lr.pdf](http://www.unep.org/roe/Portals/139/documents/Transport/Rus_Complete_lr.pdf).

124. Подласый И. Педагогика: новый курс : учеб. для студ. пед. Вузов : в 2 кн. / И. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. – 576 с.
125. Приходько О. Австрійські парадокси глобалізації [Електронний ресурс] / О. Приходько // Дзеркало тижня. – 2007. – № 47. – С. 23. – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/ECONOMICS/avstriyski_paradoksi_globalizatsiyi.html.
126. Про Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості. Затв. рішенням колегії М-ва освіти України від 26.06.1996 р. № 9/5-4. / М. З. Згуровський // Інформаційний збірник М-ва освіти України. – 1996. – № 17–18. – 13 с.
127. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392 // Інформаційний збірник та коментарі МОН молоді та спорту України. – 2012. – № 4–5. – С. 3–56.
128. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / О. А. Дубасенюк, С. В. Лісова, М. М. Осадчий [та ін.] ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2009. – 564 с.
129. Радченко Т. А. Полікультурність середньої освіти в приватних школах-пансіонах: досвід Швейцарії / Т. А. Радченко // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків, 2011. – Вип. 39. – С. 177–186.
130. Рекомендація NR (98) 6 Комітету міністрів Ради Європи «Про сучасні мови» від 17 березня 1998 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_725.
131. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001. – 160 с.
132. Романова Ж. Початок реформування австрійської системи освіти та педагогічна діяльність Я. І. Фельбігера / Ж. Романова // Вісник Львівського університету. Сер. : Педагогічна. – Л., 2003. – Вип. 17. – С. 247–252.

133. Сахаренко О. Європейська політика Австрійської республіки : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.04 «Політичні проблеми міжнародних систем та глобального розвитку» / О. В. Сахаренко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2007. – 20 с.
134. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
135. Селиванов В. В. Кризис методологий в гуманитарных науках / В. В. Селиванов // Методология гуманитарного знания в перспективе ХХІ века. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – Вып. № 12. – С. 127–129. – Серия «Symposium».
136. Сербіновський Б. Ю. Науково-дослідний аутсорсинг у навчально-науково-виробничій інтеграції університету / Б. Ю. Сербіновський, Т. Г. Гусенко, Б. Б. Сербіновський // Вісник КНУ імені Михайла Остроградського. – 2011. – Вип. 2 (67). – Ч. 1. – С. 169–176.
137. Словарь иностранных слов / ред. И. В. Лехин, Ф. Н. Петрова. – Изд. 4-е. – М., 1954. – 853 с.
138. Словник української мови : у 11 т. / І. К. Білодід. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1970. – 799 с., Т. 4. – 841 с., Т. 5. – 840 с., Т. 10. – 658 с.
139. Смотрицький Є. Інструктивний лист про специфіку викладання гуманітарних дисциплін / Є. Смотрицький // Нива знань. Науково-методичний альманах. – Дніпропетровськ. – 2001. – № 4. – С. 3–6.
140. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / М. Степко, В. Андрущенко. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
141. Тадеева М. Система сучасної іншомовної освіти в школах Австрії / М. Тадеева // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Спец. вип. 5. – Ч. І. – С. 238–248.
142. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю : монографія /

- Г. В. Онкович, М. І. Бойченко, Н. М. Дем'яненко [та ін.] ; за заг. ред. Г. В. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 336 с.
143. Уваров М. С. Гуманизм гуманитарного образования (продолжая дискуссию) / М. С. Уваров // Вестник Российского философского общества. – 2003. – № 3. – С. 96–98.
 144. Український педагогічний словник / уклад. С. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
 145. Унт И. Е. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Е. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
 146. Фаннінгер Л. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Фаннінгер Людмила Павлівна ; керівник роботи М. І. Сметанський ; Терноп. нац. пед. ун-тім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 301 с.
 147. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна, Великобританія, Німеччина, Франція, Іспанія : навч. посіб. / ред. С. О. Черепанова. – Львів, 2007. – 392 с.
 148. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
 149. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М. : Советская энциклопедия. – Т. 4. – 1967. – 591 с.
 150. Фіцула М. М. Педагогіка : посіб. / М. М. Фіцула – К. : Академія, 2000. – 542 с.
 151. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук : пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой / М. Фуко / ред. О. И. Попов. – СПб. : А-сac, 1994. – 406 с.
 152. Ханова О. В. О системообразующих ценностях гуманитарных наук / О. В. Ханова // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора М. С. Кагана : мат. Междунар. научн. конф., 18 мая

- 2001 г. Санкт-Петербург. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – Вып. № 12. – С. 161–164. – Серия «Symposium».
153. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
 154. Хоменко Т. Реформування орфографії німецької мови / Т. Хоменко // Наукові записки. Серія : Філологічні науки. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2010.– Вип. 89 (2). – С. 145–149.
 155. Чижевський Б. Заклади освіти для обдарованої учнівської молоді: проблеми становлення та перспективи / Б. Чижевський // Шлях освіти. – 1997. – № 4. – С. 29–33.
 156. Шашкова Л. Гуманітарне пізнання: нові виклики епістемології / Л. Шашкова // Вісник Національного авіаційного університету : Філософія. Культурологія. – 2006. – № 1 (3). – С. 57–63.
 157. Шор Ю. М. К характеристике поля гуманитарного знания / Ю. М. Шор // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – Вып. № 12. – С. 170–172. – Серия «Symposium».
 158. Юдин Б. Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям / Б. Г. Юдин // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3 – С. 129–138.
 159. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
 160. Abuja G. Austria [Elektronische Quelle] / G. Abuja. – Zugang: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/Windows/Windows%20on%20CLIL%20Austria.pdf>.
 161. Achs O. The Austrian Educational System / O. Achs. – Vienna, 1990. – 50 p.
 162. Adam E. Die österreichische Reformpädagogik 1918–1938 / E. Adam. – Wien ; Köln ; Graz : Symposiums Dokumentation : Hermann Böhlau Nachf, 1981. – B. 1. – 291 s.
 163. Adler M. What is liberal education? /M. Adler // The University of Chicago Magazine. Center for the Study of Great Ideas. – 1945. – № 37. – P. 10–11.

164. Akademisches Gymnasium Innsbruck [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.agi.tsn.at/>.
165. Altrichter H. Images of educational change / H. Altrichter, J. Elliott. – Maidenhead : Open University Press, 2000. – P. 1–9.
166. Altrichter H. Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen in Schulwesen / F. Müller, H. Eichenberger, M. Lädgers, J. Mayr // Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. – Münster : Waxmann, 2010 – S. 17–34.
167. Altrichter H. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem / H. Altrichter, K. Maag Merki. – GmbH ; Wiesbaden : Springer Science+Business Media, 2010. – B. 7. – 467 s.
168. Altrichter H. Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich / H. Altrichter, P. Posch // Journal für Schulentwicklung. – 2004. – № 8 (4). – S. 29–38.
169. Amtmann E. Bildungsstandards in Österreich – Die Ergebnismeldung im ersten Praxistest / E. Amtmann, M. Grillitsch, A. Petrovic // Das Rückmeldedesign zur Baseline-Testung (8. Schulstufe) aus Sicht der Adressaten. BIFIE-Report. – Graz : Leykam, 2011. – № 7. – 201 s.
170. An Encyclopaedia Britannica Company [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/reform>.
171. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen // BGBl. II – Ausgegeben am 11. Mai 2000. – Nr. 133. – S. 983–1118.
172. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen // BGBl. II – Ausgegeben am 17. Dezember 2002. – Nr. 469. – S. 3947–3952.
173. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht // BGBl. II – Ausgegeben am 8. Juli 2004. – Nr. 277. – 159 s.
174. Änderung des Schulunterrichtsgesetzes // BGBl. II – Ausgegeben am 8. August 2008. – Nr. 177. – S. 1.

175. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen // BGBl. I – Ausgegeben am 28. August 2009. – Nr. 273. – T. II. – 2 s.
176. Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Land und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes, des Schulpflichtgesetzes 1985, des Schulunterrichtsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes für Berufstätige, des Berufsreifeprüfungsgesetzes und des Schulerbeihilfengesetzes 1983 // BGBl. I – Ausgegeben am 14. Februar 2012. – Nr. 9. – A. 1. – 6 s.
177. Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes, des Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes und des Hochschulgesetzes 2005 // BGBl. I. – Ausgegeben am 29. Juli 2011. – Nr. 73. – 4 s.
178. Änderung des Schulunterrichtsgesetzes // BGBl. I. – Ausgegeben am 19. Juli 2010. – Nr. 52. – 7 s.
179. Apflauer G. Ökolog und Gesunde Schule [Elektronische Quelle] / G. Apflauer, G. F. Pfaffenwimmer, B. Haller. – 2 s. – Zugang: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22434/dekadenschulnetzwerkfolder.pdf>.
180. Aufstellung aller durch den Bundespräsidenten verliehenen Ehrenzeichen für Verdienste um die Republik Österreich ab 1952 [Elektronische Quelle]. – Zugang: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/AB/AB_10542/imfname_251156.pdf.
181. Bernstorff F. Darwin, Darwinismus und Moralpädagogik. Zu den ideengeschichtlichen Voraussetzungen des Darwinismus und seiner Rezeption im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs des späten 19. Jahrhunderts / F. Bernstorff. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2009. – 219 s.
182. Bildungsentwicklung in Österreich 1997–2000 / E. Tajalli, S. Polzer. – Wien : Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2001. – 168 p.
183. Bildungsentwicklung in Österreich 2004–2007 [Elektronische Quelle]. – Wien, 2008. – 192 s. – Zugang: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/austria_NR08_ger.pdf.
184. BLOGS – Web journals in language education / M. Camilleri, P. Ford, H. Leja, V. Sollars. – Graz : Council of Europe, 2007. – 48 p.

185. Böhm W. Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart / W. Böhm. – München : Verlag C. H. Beck oHG, 2010. – 128 s.
186. Breidbach O. Brauchen die Naturwissenschaften die Geisteswissenschaften? / O. Breidbach // Warum die Geisteswissenschaften Zukunft haben! / [Hrgs.] J-D. Gauger und G. Rüther. – Freiburg i. Br. : Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., 2007. – S. 136–178.
187. Bremerich-Vos A. Modellierung von Aspekten sprachlich kultureller Kompetenz. Anmerkungen zu den Projektberichten / A. Bremerich-Vos // Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes / [Hrgs.] K. Eckhard, M. Kenk. – Weinheim : Basel // Zeitschrift für Pädagogik. – 2010. – № 56. – S. 199–203.
188. Brighouse H. School Choice and Social Justice / H. Brighouse. – New York : Oxford University Press Inc., 2000. – 222 p.
189. Brockmeyer R. Reform Experiences and Development Perspectives / R. Brockmeyer // Evaluation of Educational Innovations, OECD/CERI-Seminar. – Stuttgart ; Dillingen : Verlag Klett-Cotta, 1977. – 249 p.
190. Brumlik M. «Kultur» ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft / M. Brumlik // Zeitschrift für Pädagogik. – 2006. – № 52 (1). – S. 60–68.
191. Budzinski E. Whatever Happened to the Comprehensive School Movement in Austria? / E. Budzinski // Comparative Education. – 1986. – № 3. – V. 22. – P. 283–295.
192. Bundes-Schulaufsichtsgesetz // BGBl. – Ausgegeben am 8. August 1962. – Nr. 240. – S. 1162–1208.
193. Carnoy M. Globalization and educational reform: what planners need to know / M. Carnoy. – Paris : UNESCO: International Institute for Educational planning, 1999. – 97 p.
194. Cheng Y. C. New Paradigm for Re-engineering Education Globalization, Localization and Individualization / Y. C. Cheng. – Dordrecht : Springer, 2005. – 505 p.

195. Das Don Bosco-Gymnasium [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.donboscogym.ae.at>.
196. Definition of Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundation / S. D. Rychen, L. H. Salganik. – Neuchatel, 2002. – 27 p.
197. Delhaxhe A. Private education in the European Union Organisation, administration and the public authorities' role : monographie / A. Delhaxhe, E. Cassidy, A. Sacre. – Brussel, 2000. – 137 p.
198. Dermutz S. Strukturprobleme der Schule sind Strukturprobleme der Bildungspolitik / S. Dermutz // Bildungspolitische Aufklärung. Um – und – Irrewege der österreichischen Schulreform / [Hrgs.] B. Hackl, H. Pechar. – Innsbruck : Studien-Verl., 2007. – S. 9–28.
199. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854–1961. – Leipzig ; Stuttgart : Hirzel Verlag, 1971. – B. 9. – 1688 s., B. 14. – 1849 s.
200. Die österreichische EU-Präsidentschaft 2006. Bildungspolitische Prioritäten // Austrian Education News. – Wien, 2011. – № 66 – 16 s.
201. Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung / C. Schmied. – Wien : bm:wk, 2013. – 66 s.
202. Die Bündnis Zukunft Österreich (BZÖ) [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.bzoe.at/>.
203. Die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.fpoe.at/>.
204. Die Grüne Alternative [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.gruene.at>.
205. Die Modellversuche Neue Mittelschule / H. Bachmann. – Wien : Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, 2008. – 8 p.
206. Die neue Mittelschule / Ch. Stromberger, R. Kristöfl // Austrian Education News. – Wien. – 2009. – № 60. – 24 p.
207. Die Österreichische Volkspartei (ÖVP) [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.oevp.at>.

208. Die Sozialdemokratische Partei Österreichs (SPÖ) [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.spoe.at>.
209. Diversifikation [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/Diversifikation>.
210. Diversifikation Wortbedeutung [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.wortbedeutung.info/Diversifikation>.
211. Dorninger C. (Future) Learning – a strategy for individualisation in learning by e-learning and e-portfolios / C. Dorninger, C. Schrack // Conference ICL2008, September 24–26, 2008. – Villach : Springer US, 2008. – 10 p.
212. Dr. Max Neugebauer [Elektronische Quelle]. – Zugang: <http://www.parlament.gv.at>.
213. Ducasse C. The Colleges, Liberal Education and Philosophy / C. Ducasse // Philosophy in American Education: Its Tasks and Opportunities. – New York : Harper & Bros., 1943. – Ch. V. – P. 118–142.
214. DUDEN Stilwörterbuch der deutschen Sprache Die Verwendung der Wörter im Satz / G. Drosdowski, W. Müller, W. Scholze-Stubenrecht, M. Wermke. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : DUDENVERLAG, 1988. – B. 2 – 864 s.
215. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens / H. Engelbrecht. – Wien : Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., 1983/1988. – B. 2. – 462 s., B. 5. – 821 s.
216. Erhart W. «Return to the Trivium». Deutschlehrausbildung nach Bologna // Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion / P. Ingwer, F. Tangermann, W. Thielmann. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2008. – S. 30–41.
217. EU-Kommission. Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung. Follow-up der Tagung des Europäischen Rats von Lissabon. Mitteilung der Kommission vom 20. November 2002. – Brüssel : KOM, 2002. – 28 p.
218. EURYDICE. Bildungswege in Österreich 2000–2003 / E. Tajalli, S. Polzer, E. Gehrler. – Wien : Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004. – 170 p.

219. EURYDICE. National system overviews on educational system in European ongoing reforms. Austria. – Vienna : Federal Ministry for Education, the Arts and Culture, Federal Ministry of Science and Research, 2011. – 17 p.
220. EURYDICE. Nationale Kurzdarstellungen der Bildungssysteme in Europa und der aktuellen Reformen. – Brüssel, 2009. – 13 s.
221. EURYDICE. Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role. Europäische Kommission. – Brüssel, 2000. – 137 p.
222. EURYDICE. Schulautonomie in Europa. Strategien und Maßnahmen Eurydice. Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa. – Brüssel, 2007. – 69 p.
223. EURYDICE. The information Database on Educational system in Europe. The Education System in Austria 2008/2009. – Vienna : Federal Ministry for Education, the Arts and Culture, Federal Ministry of Science and Research, 2008. – 580 p.
224. Feigl S. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie / S. Feigl. – Wien : Jugend & Volk Ges.m.b.H., 2000. – 83 s.
225. Forghani-Arani N. Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich / N. Forghani-Arani, H. Hartmeyer // Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. – Bamberg : Waxmann, 2008. – H. 1. – S. 9–24.
226. Friedrich M. Die Schule als Lebensraum. Eine Problembesichtigung / M. Friedrich // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – № 6. – S. 244–246.
227. Fullan M. Large-scale reform comes of age / M. Fullan // Journal of Educational Change: Springer Science+Business Media B.V. – 2009. – № 10. – P. 101–110.
228. Geppert C. Policy reform efforts and equal opportunity – an evidence-based link? An analysis of current sector reforms in the Austrian school system / C. Geppert, S. Bauer-Hofmann, S. T. Hopmann // CEPS Journal. – 2012. – № 2. – P. 9–29.
229. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 18.11.2012 / Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren

- Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. – Wien, 2012. – 518 s.
230. Giesinger J. Evaluating School Choice Policies: A Response to Harry Brighouse / J. Giesinger // *Journal of philosophy of education*. – 2009. – № 43. – P. 589–596.
 231. Giesinger J. Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze / J. Giesinger // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. – 2009. – № 2. – S. 170–187.
 232. Giesinger J. Liberale Konzeptionen freier Schulwahl / J. Giesinger // *Bildung und Erziehung*. – 2010. – № 63 (3). – S. 371–386.
 233. Global Education in Austria / E. O’Loughlin, L. Wegimont // *The European Global Education Peer Review Process. National Report on Austria*. – Lisbon : North-South Centre, 2002. – 79 p.
 234. Goebel K. Wer die Schule hat, der hat die Zukunft. Gesammelte Aufsätze zur rheinisch-westfälischen Schulgeschichte Bochum / K. Goebel // *Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik*. – Bochum : Brockmeyer, 1995. – 461 s.
 235. Goethe-Wörterbuch / [Hg.] M. Niedermeier, C. Schlaps, R. Welter. – Stuttgart : Verlag Kohlhammer, 2004. – Bd. 4. – 788 s.
 236. Grima A. Promoting linguistic diversity and whole-school development / A. Grima. – Strasbourg ; Graz : Council of Europe, European Centre for Modern Languages, 2007. – 75 p.
 237. Grimm G. Universitäre Lehrerbildung in Österreich. Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart / G. Grimm // *Journal für Internationale Bildungsforschung: Tertium comparationis*. – 2000. – Vol. 6. – №. 2. – S. 151–171.
 238. Hackl D. Attracting, Developing and Retaining effective Teacher. Country background report for Austria. OECD / D. Hackl. – Wien, 2003. – 67 p.
 239. Hagspiel K. National Report on the role of content in e-Learning. Austria. Verein für Neues Lehren und Lernen / K. Hagspiel, K. Helling. – Wien, 2007. – 43 s.

240. Hartmeyer H. Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung / H. Hartmeyer. – Wien : IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2007. – 317 s.
241. Häsing P. Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie / P. Häsing. – Kassel : Kassel University press, 2009. – 88 s.
242. Heller K. A. Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen / K. A. Heller // Zeitschrift für Pädagogik. – 2003. – № 2. – S. 213–234.
243. Herbener J. The Austrian School in the Liberal Arts [Electronic resource] / J. Herbener. – Mode of access: <http://mises.org/story/1074>.
244. Herber H.-J. Das Unterrichtsmodell «Innere Differenzierung» / H.-J. Herber // Die Bedeutung von Analogiebildungen und Motivationsprozessen» Bildungswege / H.-J. Herber. – Innsbruck : Studienverlag, 1998. – S. 59–71.
245. Herzog W. Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft / W. Herzog // Zeitschrift für Pädagogik. – 2005. – № 51 (5). – S. 673–693.
246. Hesse H.-G. Interkulturelle Kompetenz / H.-G. Hesse, K. Göbel // Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) / [Hrsg.] E. Klieme, B. Beck. – Weinheim : Beltz, 2007. – S. 256–272.
247. Hilzensauer W. Einführung und Evaluierung von interaktiven Whiteboards in der Lehrerbildung und Fortbildung im Bereich Sprachenausbildung / W. Hilzensauer // e-Learning Conference 2008: «Open Source in Österreich und europäische Entwicklungen». – Salzburg, 2008. – 18 p.
248. Hinger B. The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: Towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education / B. Hinger, W. Kofler, A. Skinner, W. Stadler // The teacher trainer, 2005. – Vol. 19. – № 1. – P. 17–20.
249. Hiscocks R. The Rebirth of Austria / R. Hiscocks. – London ; New York ; Toronto : Oxford University Press, 1953. – 307 p.

250. Hoppe H.-H. Die Österreichische Schule und ihre Bedeutung für die moderne Wirtschaftswissenschaft / H.-H. Hoppe // Beitrag zur Neuauflage von Ludwig von Mises «Die Gemeinwirtschaft». – Düsseldorf : Verlag Wirtschaft und Finanzen, 1996. – S. 65–90.
251. Hornberg S. Innovation durch Globalisierung in der europäischen Schulentwicklung: zum Beispiel die Interkulturelle Pädagogik, Europa und Internationale Schulen / S. Hornberg // Tertium comparationis. – 2004. – № 1. – S. 24–35.
252. Hornberg S. Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im «realen» Europa und im «virtuellen» Raum / S. Hornberg, P. J. Weber // Tertium comparationis. – 2000. – № 1. – S. 26–39.
253. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary / Chief editor S. Wehmeier. – 7th edition. – Oxford : Oxford university press, 2005. – 1715 p.
254. Hutchins R. The Great Conversation: The Substance of a Liberal education / R. Hutchins // Great Books of the Western World. – Chicago ; London ; Toronto : Encyclopaedia Britannica, INC, 1957. – Vol. 1. – 131 p.
255. Initiative «25+»: Individualisierung des Unterrichts: Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen [Elektronische Quelle]. – Linz, 2007. – Rundschreiben № 9. – Zugang: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15618/zsfsg_25plus_dt.pdf.
256. Innovations in the Education System as a Supranational Task The OECD [Electronic resource] / CERI regional seminars of Austria, Germany and Switzerland 1977 – 1999 Organisation // OECD.Center for Educational Research and Innovation. – 53 p. – Mode of access: www.oecd.org/edu/research/1818431.pdf.
257. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! Eine Österreichweite Ausschreibung für alle Schularten: Schuljahr 2013/14 / E. Fleck. – Wien : Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2013. – 2 s.
258. Jäger G. Zur literarischen Gymnasialbildung in Österreich von der Aufklärung bis zum Vormärz / G. Jäger // Die österreichische Literatur Ihr Profil an der Wende

- vom 18. Zum 19. Jahrhundert (1750–1830) / H. Zeman. – Graz ; Austria : Akademischedruck u. Verlagsanstalt, 1979. – T. 1. – S. 85–118.
259. Jäggle M. Religiöse Bildung an Schule in Österreich / M. Jäggle, R. Klutz. – Gmbh : Vandenhoeck&Ruprecht, 2013. – S. 69–95.
260. Jantscher E. Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview / E. Jantscher, I. Landsiedler // An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond, 2000. – P. 13–27.
261. Jude N. Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik / N. Jude, E. Klieme // Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) / [Hrsg.] E. Klieme, B. Beck. – Weinheim : Beltz, 2007. – S. 9–22.
262. Klemun A. Individualisierung Und Differenzierung an Standorten der Kooperativen Mittelschulen in / A. Klemun, E. Lackner-Ibesich, V. Rampetsreiter. – Wien : Stadtschulrat für Wien, 2008. – 108 s.
263. Kobelt K. Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts / K. Kobelt // In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung / [Hrsg.] M. Koch, P. Straßer. – Bielefeld : Bertelsmann, 2008. – S. 9–23.
264. Kodron C. Europa in Schule und multikultureller Gesellschaft / C. Kodron, I. Oomen-Welke // Enseigner l'Europe dans nos sociétés multiculturelles / [Hrsg.] C. Kodron. – Freiburg ; Breisgau : Fillibach, 1995. – S. 31–38.
265. Kowarik P. «Das Stiftsgymnasium 1778–1988», aus «900 Jahre Benediktiner in Melk, Jubiläumsausstellung 1989 Stift Melk» Schule [Elektronische Quelle] / P. Kowarik. – Zugang: <http://www.stiftsgymnasium-melk.org/>.
266. Krainer K. IMST im Spannungsfeld von Wissenschaft, Schulpolitik und Praxis / K. Krainer, H. Pelzelmayr, H. Senger // Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis / [Hrsg.] K. Krainer, B. Hanfstingl. – Innsbruck : Studienverlag, 2009. – S. 333–348.
267. Kräuter M. Zurück in die Zukunft. Berufliche Chancen und Alternativen für GeisteswissenschaftlerInnen / M. Kräuter, W. Oberlander, F. Wießner // Findigkeit

- in unsicheren Zeiten. Ergebnisse des Expertenwettbewerbs «Arts and Figures – GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf» / [Hrsg.] H. Solga, D. Huschka, P. Eilsberger, G. Wagner. – Farmington Hills ; Mich : Budrich UniPress, 2008. – B. I. – S. 17–39.
268. Kunst macht Schule Kunstvermittlung an der Schule [Elektronische Quelle]. – Zugang: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22243/kms_folder.pdf.
269. Langenfeld C. Religion – Recht – Schule / C. Langenfeld, A. Leschinsky // Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung / [Hrsg.] H.-P. Füssel, P. M. Roeder. – Weinheim : Beltz, 2003. – S. 49–69.
270. Lassnigg L. Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich. Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo. Reihe Soziologie / L. Lassnigg, K. Mayer. – Wien : Institut für Höhere Studien (IHS), 2001. – 44 s.
271. Lehner K. Interaktive Whiteboards und ihr Einsatz im Unterricht an österreichischen Schulen / K. Lehner // Das IWB-Evaluierungsprojekt des BMUKK, 2009. – 2 s.
272. Lehrplan AHS – Oberstufe neu (Broschüre) [Elektronische Quelle] / E. Gehrler. – 23 s. – Zugang: http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/ahs_lp_broschuere.pdf.
273. Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe) und Hauptschulen. Novellierter Lehrplan / G. Bader, H. Bastel, W. Burgstaller, A. Etzelsdorfer, A. Friedrich, E. Häfele, G. Hopfgartner. – Wien, 2000. – 21 s.
274. Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen (unterstufe) und Hauptschulen. Novellierter Lehrplan 2000 [Elektronische Quelle] / M. Göllner, A. Bucher, M. Jäggel, B. Stubenrauch. – 21 s. – Zugang: http://www.kphe-kaernten.at/serv/lehrpl/Lehrplan_AHS_u_HS.pdf.
275. Lehrplankommentare AHS-Oberstufe // BGBl. II, 2004. – Nr. 277. – 23 s.
276. Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen // BGBl. II – Ausgegeben am 5. November 2005. – Nr. 359. – 112 s.

277. Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen Kundmachungsorgan // BGBl, 1985. – Nr. 88 – zuletzt geändert durch: BGBl. II, 2005. – Nr. 359. – 112 s.
278. Lehrplan 2000 // BGBl. II – Ausgegeben am 11. Mai 2000. – Nr. 133. – S. 983–1118.
279. Lehrplan Reform der AHS-Oberstufe (9. bis 12. Schulstufe) // Austrian Education News. – Wien, 2004. – № 37. – 10 s.
280. Libraries for all – European strategy for multicultural education (ESME) / E. Grabherr, E. Hasović, B.L. Stralczynská, B. Hořavová, P. Kozílková, J. Hurre. – Prague : Multicultural Center, 2010. – 47 s.
281. Little D. 8th European Language Portfolio Seminar (ELP)Graz – Austria, 29 September (2pm) – 1 October (6pm) 2009 / D. Little. – Graz : Language Policy Division, 2009. – 40 p.
282. Lucyshyn J. Implementation von bildungsstandards in Österreich Arbeitsbericht / J. Lucyshyn. – Salzburg: (BiFie), 2006. – 29 s.
283. Markgraf D. Diversifikation [Elektronische Quelle] / D. Markgraf. – Zugang: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/diversifikation.html>.
284. Mayr K. E-Learning im Schulalltag. Eine Studie zum Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht / K. Mayr, P. Resinger, M. Schratz. – München : Verlag Julius Klinkhardt, 2009. – 153 s.
285. Meyers Großes Konversationslexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. – Leipzig ; Wien, 1905–1909. – Bd. 6. – S. 687–691.
286. Mikula R. Lebenslanges Lernen – emanzipatorische Potenziale veränderter Lernkulturen / R. Mikula // Magazin Erwachsenenbildung.at. – Graz, 2007. – № 2. – 11 s.
287. Mitter W. Ansätze eurozentrierter Reformen im Sekundarschulwesen / W. Mitter // Zukunft der Bildung in Europa: nationale Vielfalt und europäische Einheit / [Hrsg.] K. Schleicher. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1993. – S. 175–197.

288. Mitter W. Current Trends in Educational Research in Europe / W. Mitter // European Journal of Teacher Education. – 1992. – № 15 (1–2). – P. 53–64.
289. Mitter W. Gymnasium und (oder) Gesamtschule? / W. Mitter // Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme / [Hrgs.] H. Roehrs, A. Pehnke. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 1994. – S. 277–291.
290. Mitterbauer H. The concept of «geist» in the essays of Musil and Blei: An Utopian answer to the crisis of modernity / H. Mitterbauer // Zeitschrift des Spezialforschungsbereichs Moderne. – 2002. – № 5. – S. 10–13.
291. Mündliche Reifeprüfung an AHS Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS Schuljahr 2013/14 / R. Hinteregger, G. Lichtberger, F. Pressler, H. Schmidt / Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. – Juni 2011. – 20 s.
292. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 / H. Altrichter, F. Eder, L. Lassnigg, G. Neuweg, Ch. Spiel // Austrian Education News. – Wien, 2009. – № 59. – 16 s.
293. Neumann U. Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen / U. Neumann, L. Reuter // Zeitschrift für Pädagogik. – 2004. – № 6. – S. 803–817.
294. NMS-Umsetzungspaket // BGBl. II – Ausgegeben am 30. Mai 2012. – Nr. 185. – 9 s.
295. Nohl H. Erziehergestalten / H. Nohl. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1960. – 88 s.
296. Oekonomische Encyklopädie von J. G. Krünitz (1773–1858) [Elektronische Quelle]. – 470 s. – Zugang: <http://www.kruenitz1.uni-trier.de/xxx/r/kr01884.htm>.
297. Olechowski R. Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie / R. Olechowski. – Wien : LIT GmbH & Co. KG, 2007. – B. 6. – 420 s.
298. Olivier C. Internet-fremdsprachen-didaktik an und für sprachenzentren Qualitätskriterien bzw. Modelle für den Einsatz des Internets im Lernprozess von Fremdsprachen / C. Olivier. – Salzburg, 2005. – 159 s.
299. Osler A. Education for Global Citizenship / A. Osler // ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. – Münster : Waxmann, 2004. – № 27 (1). – S. 22–26.

300. Öffentliche Ausschreibung der bundesweiten Theaterinitiative Machtschule Theater für das Schuljahr 2013/2014 [Elektronische Quelle]. – Zugang: http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/machtschuletheater_1314.xml.
301. Ömer R. Bildungsbegriffe & Lerntheorien / R. Ömer. – St. Pölten : BHW NÖ, 2010. – 18 s.
302. Ö1-Programmschwerpunkt zum «Internationalen Jahr des Waldes» [Elektronische Quelle] / I. Henke. – Wien, 2011 – 2 s. – Zugang: <http://www.waldpaedagogik.at/files/presse/Oe1.pdf>.
303. Pelzelmayer H. Development of the Austrian School System [Electronic resource] / H. Pelzelmayer. – Mode of access : <http://www.oecd.org/dataoecd/30/35/1818705.pdf>.
304. Perspektiven bilingualer Bildung in Europa –am Beispiel der First Vienna Bilingual School Wendstattgasse auf Grundlage eines Evaluierungsberichtes erstellt von Carol Morgan, University of Bath [Elektronische Quelle] / F. Schimek. – Zugang: <http://first-vbs.schulweb.at/folder/24/evaluierungsbericht-carol-morgan.pdf>
305. Pfeiffer K. L. Culture and the Humanities. Symptomatology, mostly Historical, mainly German [Electronic resource] / K. L. Pfeiffer // Electronic Journal: Les Presses de l'Université de Montreal, 1996. – Vol. IV. – P. 17–18. – Mode of access: <http://www.pum.umontreal.ca/revues/surfaces/vol4/pfeiffer.html>.
306. Posch P. Individualisierung – Ansätze und Erfahrungen [Elektronische Quelle] / P. Posch. – 2009. – 18 s. – Zugang : http://ius.uniklu.ac.at/publikationen/wissbeitraege/dateien/Posch_Individualisierung.pdf.
307. Prisching M. Lebenslanges Lernen als selbstverantwortliches Berufshandeln Reflexionen zu Bildung, Lernen und «Neuen Medien». Das Verhältnis zwischen Schule und Hochschule / M. Prisching, W. Lenz, W. Hauser. – Wien, 2003. – B. 6 – 267 s. , B. 7 –224 s.
308. Privatschulgesetz (PrivSchG) – JUSLINE Österreich [Elektronische Quelle]. – Zugang: http://www.jusline.at/Privatschulgesetz_%28PrivSchG%29.html.

309. Profilbildung in der Sekundarstufe. Bundesweite Erhebungen und Befragung von Schulleitungen / M. Gutknecht-Gmeiner, N. Lachmayr, C. Strasser, R. Gottwald. – Wien : *öibf* – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, 2007. – 136 s.
310. Promoting linguistic diversity and whole-school development / A. Camilleri Grima. – Strasbourg : Council of Europe, 2007. – 76 p.
311. Ratzenbock V. Country profile Austria [Elektronische Quelle] / V. Ratzenbock. – Zugang: <http://www.culturalpolicies.net/web/austria.php>.
312. Rechberger V. SECURE – Science Education Curriculum Research Österreichische Curricula im europäischen Vergleich SECURE nimmt Mathematik, Naturwissenschaften und Technik unter die Lupe / V. Rechberger, J. Aldrian, L. Mathelitsch // PLUS LUCIS Fachdidaktik, 2013. – № 1–2. – S. 28–30.
313. Reichel W. Religionen in Österreich / W. Reichel, T. Eder. – Wien, 2011. – 65 s.
314. Reichel W. Religions in Austria / W. Reichel, T. Eder. – Vienna, 2011. – 71 s.
315. Reinhardt S. Demokratie-Kompetenzen Beiträge zur Demokratiepädagogik / S. Reinhardt // Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: «Demokratie lernen & leben» / [Hrsg.] W. Edelstein, P. Fauser. – Berlin, 2004. – 25 s.
316. Report on Bilingual Teaching based on experiences at AGI (Akademisches Gymnasium Innsbruck/Austria) / L. Strasser. – Innsbruck : Spring, 2001. – 17 p.
317. Riedel W. Was die Geisteswissenschaften leisten / W. Riedel // Würzburger Thesen zum Selbstbild der historischen Kulturwissenschaften. – Würzburg, 2004. – № 77. – S. 18–21.
318. Rolf A. Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften. Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik / A. Rolf // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – Frankfurt am Main, 2009. – № 3. – S. 125–126.
319. Rothland M. Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums / M. Rothland // Zeitschrift für Pädagogik. – 2010. – № 4. – S. 582–603.

320. Rumpler H. Was kommt auf die Geisteswissenschaften zu? [Elektronische Quelle] / H. Rumpler // Zur Einführung des Bakkalaureats in Österreich. – Zugang: [http: www.oefg.at/text/workshop/beitrag_8.html](http://www.oefg.at/text/workshop/beitrag_8.html).
321. Rüther G. Wilhelm Dilthey Zum Begriff der Geisteswissenschaften / G. Rüther, J.-D. Gauger // Warum die Geisteswissenschaften Zukunft haben? – Freiburg : Herder Verlag. – S. 489–495.
322. Schallenberg E. Die Neue Reifeprüfung an AHS / E. Schallenberg, E. Mayrhofer // Bundeslandkoordination für die SKRP. – Feldkirch : Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2011. – 6 s.
323. Scheipl J. Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945–1987 / J. Scheipl, H. Seel. – Graz : Leykam Graz, 1988. – B. 2. – 194 s.
324. Schibany A. Austrian Research and Technology Report 2010 / A. Schibany, M. Berger, M. Buchinger. – Vienna, 2010. – 265 p.
325. Schlingmann-Zimmermann U. E. Bilinguale – bikulturelle Erziehung in den Vereinigten Staaten // Bericht über einen Forschungsaufenthalt in den USA / U. E. Schlingmann-Zimmermann. – Berlin [W] : EXpress Ed., 1982. – 168 s.
326. Schluss H. Martin Luther und die Pädagogik Versuch einer Re-konstruktion / H. Schluss // Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. – Wien : KAMP GMBH, 2000. – № 3. – S. 321–353.
327. Schmid K. Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus Sicht der Unternehmen / K. Schmid, H. Hafner // ibw-Forschungsbericht. – Wien : ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2011. – № 161. – 138 s.
328. Schmied-Kowarzik W. Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik / W. Schmied-Kowarzik. – Kassel : Kassel Univ. Press, 2008. – 196 s.
329. Schrack C. Individualisieren lernen Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning / C. Schrack, G. Schwarz, T. Narosy. – Wien, 2010. – T. 2. – 120 s.

330. Schranz E. Die österreichische Schulreform [Elektronische Quelle] / E. Schranz. – S. 92–96. – Zugang: <http://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1964/1964-02-a-092.pdf>.
331. Schratz M. Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven Für eine eigenverantwortliche Schule / M. Schratz, M. Hartmann // Nationaler Bildungsbericht. Österreich / [Hrgs.] W. Specht. – Graz : Leykam. – 2009. – B. 2. – S. 323–340.
332. Schulautonomie Lehrplanbestimmungen // BGBl. II – Ausgegeben am Nr. 283. – S. 1550–1559.
333. Schulorganisationsgesetz // BGBl. –Ausgegeben am 8. August 1962. – Nr. 242 – S. 1178–1199.
334. Schulrechtspaket 2005 // BGBl.I – Ausgegeben am 10. August 2005. – Nr. 91 – 10 s.
335. Smith B. Austrian Philosophy. The Legacy of Franz Brentano / B. Smith. – Chicago ; LaSalle : Open Court, 1994. – 350 p.
336. Smith B. Philosophie, Politik und wissenschaftliche Weltauffassung: Zur Frage der Philosophie in Österreich und Deutschland / B. Smith // Grazer Philosophische Studien : Rodopi Publishers, 2000. – № 58/59. – S. 241–262.
337. Sroka W. Europäische Benchmarks für Bildungssysteme – Instrumente bildungspolitischer Steuerung? / W. Sroka // Tertium comparationis. – 2005. – № 112. – S. 191–208.
338. Stachel P. Das Österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918 / P. Stachel // Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen / [Hrgs.] K. Acham. – Wien, 1999. – B. 1. – S. 115–146.
339. Statistik Austria Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften [Elektronische Quelle]. – Zugang: www.statistik.at/web_en/statistics/population/migration/index.html.
340. Stübiger F. Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe / F. Stübiger, H. Ridder. – Kassel : Kassel university press GmbH, 2001. – 100 s.

341. The Free Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access :<http://www.thefreedictionary.com/reform>.
342. The Romanticist Hermeneutics of Schleiermacher and Dilthey [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.geocities.com/philodept/diwatao/romanticist_hermeneutics.htm.
343. Thomé G. Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung / G. Thomé, J. Gomolka, E. Klieme // DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). – Weinheim : Beltz 2007. – S. 140–146.
344. Tillmann K.-J. Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann / K.-J. Tillmann // Zeitschrift für Pädagogik. – 2008. – № 54. – S. 852–868.
345. Tolley E. Multiculturalism Policy Index: Immigrant Minority Policies: School of Policy Studies / E. Tolley. – Kingston : Queen's University at Kingston, 2011. – 127 p.
346. Tresp P. Ein Schaubild als anregende Unterstützung für Curricula-Reformprozesse / P. Tresp // Zeitschrift für Hochschulentwicklung. – 2008. – № 4. – S. 16–22.
347. Tröhler D. Geschichte und Sprache der Pädagogik / D. Tröhler // Zeitschrift für Pädagogik. – 2005. – № 51 (2). – S. 218–235.
348. Tröhler D. Pädagogik und die Formierung nationaler Kulturen. Einführung in den Thementeil / D. Tröhler // Zeitschrift für Pädagogik. – 2006. – № 52 (4). – S. 505–507.
349. Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über den Ausbau der ganztägigen Schulformen // BGBl. I – Ausgegeben am 12. Dezember 2011. – Nr. 115. – 6 s.
350. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 18.11.2012 // BGBl. II – Nr. 352. – 2012 (Novelle in Bearbeitung). – 518 s.

351. Wagner G. G. Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis / G. G. Wagner // Zeitschrift für Pädagogik. – 2006. – № 52 (1). – S. 43–51.
352. Weg der Reform [Elektronische Quelle]. – Zugang: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/rsref_weg06.xml.
353. Weiß M. Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven / M. Weiß, B. Steinert // Die Deutsche Schule. – 1994. – № 86 (4). – S. 440–456.
354. Wenning N. Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu der «wirklichen» gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit / N. Wenning. – Opladen : Leske ; Budrich, 1999. – 408 s.
355. Willmann O. The Science of Education in its sociological and historical aspects / O. Willmann. – Beatty : Archabbey press, 1921. – V. 1. – 352 p., V. 2. – 536 p.
356. Wir starten durch – Kurs 2020: Ich bin klima: aktiv // Jahresbericht 2012 Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft. – Wien, 2012. – 24 s.
357. World English Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access :<http://dictionary.reference.com/browse/reform>.
358. Wulf C. Culture and Education / C. Wulf, B. Qvarsell. – Münster ; München ; Berlin : Waxmann, 2003. – 238 p.
359. Wulf Ch. Wörterbuch der Erziehung. 6. Aufl., Neuausg., (1. Aufl. dieser Ausg.) / Ch. Wulf. – München : Piper, 1984. – 677 s.
360. Zekl C. Innere Differenzierung oder die Möglichkeit, Schüler/innen dort abzuholen, wo sie sind / C. Zekl // Wissenplus für Ihren Unterricht. – 2006. – № 2. – S. 1–8.
361. Zeman H. Der Drucker-Verleger Joseph Ritter von Kurzbock und seine Bedeutung für die österreichische Literatur des 18. Jahrhunderts / H. Zeman // Die österreichische Literatur Ihr Profil an der Wende vom 18. Zum 19. Jahrhundert (1750–1830) / [Hrgs.] H. Zeman. – Graz : Akademischedruck- u. Verlagsanstalt, 1979. – T. 1. – S. 143–178.

362. Zorn C. Von einem bemerkenswerten Sozialexperiment «zwischen den Reformen». Zwei Jahrzehnte geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung ausgesellschaftstheoretischer Sicht / C. Zorn // GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos? Ergebnisse des Expertisenwettbewerbs «Arts and Figures -GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf» / [Hrgs.] H. Solga, D. Huschka, P. Eilsberger, G. Wagner. – Leverkusen : Budrich UniPress, 2009. – S. 13–42.
363. Zukunft der Bildung – Schule 2020 / P. Härtel, J.-C. Culen, W. Eder. – Wien, 2006. – 35 s.

Додаток А

Матеріали контент-аналізу поняття «реформа»

А. 1. Етапи організації контент-аналізу поняття «реформа»

На *першому етапі* контент-аналізу було визначено його тему, завдання та гіпотезу. Після цього було складено вибірку. **Тема:** освітня реформа. **Завдання:** сформулювати обґрунтоване та містке визначення поняття «реформа» у контексті освіти. **Гіпотеза:** освітня реформа – це її певна змістова перебудова, здійснена в межах існуючої освітньої системи згідно з певними законодавчими документами. **Вибірка:** 16 визначень поняття «реформа» вітчизняних та зарубіжних авторів (див. Додаток А. 2).

На *другому етапі* аналізу було визначено його категорії та одиниці: одиниці аналізу, контекстуальні одиниці та одиниці підрахунку [105]. В якості **категорій аналізу** було використано ряд простих запитань, відповіді на які добирались із вибірки визначень. Ці відповіді логічно складали смислові єдності, що дало можливість підрахувати в кожній із них повторювані слова або їх синоніми. Оскільки категорійні ознаки поняття «реформа» зустрічались з достатньою частотою, ми дотрималися принципу статистичної значущості. Крім того, нами аналізувалися текстові відрізки однорідного змістового плану, що дало можливість використати і принцип формалізації [105]. **Одиницями аналізу** було обрано слово і словосполучення, **контекстуальними одиницями** – речення. **Одиницями підрахунку** виступили частота повторів слів та синонімічних словосполучень.

На *третьому етапі* було побудовано таблицю (див. Додаток А. 3). Оскільки аналізована вибірка була відносно невеликою, було використано одну таблицю для розробки категорійного апарату і реєстрації одиниць аналізу (тобто, як кодувальну матрицю).

Таблиця складається з 5 колонок. Згідно з поставленим завданням перша колонка відображає процес творення робочого визначення поняття «реформа» під час проведення контент-аналізу. Друга – містить порядкові номери слів та словосполучень, що аналізуються. У третю колонку вписано одиниці аналізу. В четвертій – ведеться підрахунок частоти повторів цих одиниць серед авторів. Зрештою, в останній відображено дані попередньої колонки у відсотковому співвідношенні.

Четвертий етап полягав у підрахунку результатів контент-аналізу та виробленні вірогідного визначення поняття «реформа». У дужках наведено запитання, що використовувались як категорії аналізу.

Отже, більшість авторів – 11 (38%) вважають, що освітня реформа – це (Що?) «покращення / поліпшення / зміни на краще / виправлення» [137; 138; 170; 253], а 9 авторів (31%) – що це «перебудова / перетворення / трансформація / реструктуризація / переоблаштування» [12; 144; 149; 285; 359 та ін.].

Освітня реформа – це покращення, перебудова (Яка?) – «яка не знищує основ існуючої системи / не порушує основ існуючого устрою / покращує систему такою, якою вона є / що є незначним налаштуванням існуючої системи / (що проходить) без радикальних або революційних змін» (5 повторів, що становить 63%) [138; 148; 149; 341; 357; 359].

Низка авторів вважають, що освітня реформа – це покращення, перебудова, яка не знищує основ існуючої системи (Якої?) «освіти / початкової, середньої, вищої освіти / освітніх закладів / навчальних закладів різного типу (школи, гімназії, ліцеї, інститути, університети)» (4 повтори, що становить 80%) [144; 170; 359].

Як виявилось в ході подальшого аналізу, освітня реформа – це покращення, перебудова, що не знищує основ існуючої її (освіти) системи, запроваджене (З якою метою?) для «виправлення недоліків / того, що є неправильним, невідповідним / того, що має недоліки, зловживання / того, що є зіпсованим, неповноцінним» (5 повторів, що складає 56%) [138; 170; 285; 341].

Одержане робоче визначення було доповнене інформацією, що відповідає на запитання «яким чином?», і сформульоване так: освітня реформа – *це покращення освіти, її перебудова, що не знищує основ існуючої системи і запроваджене з метою виправлення її недоліків шляхом:*

- *залучення інноваційного потенціалу в навчально-виховний процес;*
- *усунення законодавчих недоречностей;*
- *вдосконалення механізмів контролю;*
- *осучаснення навчальних програм, планів, кількості годин у закладах освіти.*

У даній категорії аналізу було виявлено 4 одиниці, що жодного разу не повторювались [170; 199; 359].

А. 2. Визначення поняття «реформа», які слугували матеріалом вибірки контент-аналізу

1. Освітня реформа – це **система нововведень**, спрямованих на докорінне перетворення і радикальне поліпшення функціонування, розвитку і саморозвитку освітніх закладів і системи їх управління в цілому [12, с. 69–70].

2. Реформи – це **процес** соціальних зрушень – політичних, адміністративних, економічних, що призводить до трансформацій у системі (початкової, середньої, вищої) освіти [134, с. 67–68].

3. Реформа – це **комплекс** керованих (державою, громадами, соціальними установами, науковими спільнотами, релігійними орденами тощо) **дій** спрямованих на реструктуризацію системи освіти, впровадження інноваційного потенціалу у навчально-виховний процес, забезпечення якості і професійної орієнтації навчання, встановлення механізму контролю над навчальними закладами різного типу (шкіл, гімназій, ліцеїв, інститутів, університетів) [170; 227, с. 107–108].

4. Реформа – це **зміни**, які фокусуються на структурних, зовнішніх і внутрішніх перетвореннях у системі освіти [165, с. 2–3].

5. Здійснення реформ передбачає впровадження певних **дій**, які забезпечують новації у системі освіти: змін навчальних програм, планів, кількості годин у середніх і вищих навчальних закладах освіти [359, с. 488].

6. Реформа (франц. *reforme*, від лат. *reformato* – перетворюю), перетворення, зміна, переоблаштування певної сторони суспільного життя (порядків, інститутів, установ), яке не знищує основ існуючої соціальної структури [21, с. 58; 199, с. 492].

7. З формальної точки зору під реформою мають на увазі нововведення будь-якого змісту [21, с. 59; 149, с. 502].

8. Реформа – це **перетворення, перебудова** певної сторони суспільного (економічного, політичного і державного) життя, яке не порушує основ існуючого суспільного устрою [148, с. 580].

9. Реформа – це перетворення, що вводиться законодавчим шляхом [137, с. 609].

10. Реформа – це перетворення, зміна, нововведення, яке не знищує основ існуючої структури [138, с. 519].

11. ... Політичне перетворення, що здійснюється панівним класом без порушення основ існуючого ладу. Реформи покращують систему такою, як вона є, не знищують її цілком [138, с. 519].

12. Реформа – це покращення чи зміна на краще, особливо в результаті усунення законодавчих чи політичних недоречностей [357].

13. Реформа – це зміна на краще, покращення, виправлення проблем, помилок [214, с. 558; 341].

14. Реформа – це дія, що стосується покращення соціальних, економічних умов без радикальних або революційних змін [341].

15. Реформа – це виправлення того, що має недоліки, зловживання, є зіпсованим, неповноцінним [170].

16. Реформа – це зміна, проведена в соціальній системі, організації і т. д. з метою її покращення чи корекції [253, с. 1223].

А.3. Кодувальна матриця

Таблиця А.3.1

Розробка категорійного апарату поняття «реформа» і реєстрації одиниць аналізу

Робочі визначення СК	№ п/п	Категорійні ознаки	Кіль- кість авторів	~ %
Освітня реформа – це...	<i>Що?</i>			
	1	покращення/ поліпшення / зміни на краще	11	~ 38%
	2	перебудова / перетворення / трансформація / реструктуризація / переоблаштування	9	~ 31%
	3	нововведення / новації / система нововведень	4	~ 14%
	4	комплекс керованих дій / дії	2	~ 7%
	5	доповнення	1	~ 3 %
	6	незначне налаштування існуючої системи	1	~ 3%
	7	наслідковий процес соціальних зрушень	1	~ 3%
Освітня реформа – це покращення, перебудова ...	<i>Яка?</i>			
	8	яка не знищує основ існуючої системи / не порушує основ існуючого устрою / покращує систему такою, якою вона є / що є незначним налаштуванням існуючої системи / (що проходить) без радикальних або революційних змін	5	~ 63%
	9	докорінна	1	~ 12%
	10	радикальна	1	~ 12%
	11	що вводиться законодавчим шляхом	1	~ 12%
	12	структурна, зовнішня, внутрішня	1	~ 12%

Продовження табл. А.3.1

Робочі визначення СК	№ п/п	Категорійні ознаки	Кіль- кість авторів	~ %
Освітня реформа – це покращення, перебудова, яка не знищує основ існуючої системи...	Якої?			
	13	освіти / початкової, середньої, вищої освіти / освітніх закладів / навчальних закладів різного типу (школи, гімназії, ліцеї, інститути, університети)	4	80 %
	14	управління (освітніми закладами) в цілому	1	20%
Освітня реформа – це покращення, перебудова, що не знищує основ існуючої її системи, запроваджене з метою...	З якою метою?			
	15	виправлення недоліків / того, що є неправильним, невідповідним / того, що має недоліки, зловживання / того, що є зіпсованим, неповноцінним	5	~ 56%
	16	поліпшення функціонування (освіти)	1	~ 11%
	17	забезпечення якості (освіти)	1	~ 11%
	18	(забезпечення) професійної орієнтації (освіти)	1	~ 11%
	19	розвитку і саморозвитку (освіти)	1	~ 11%
Освітня реформа – це покращення, перебудова, що не знищує основ існуючої її системи, запроваджене з метою виправлення помилок, недоліків шляхом...	Яким чином?			
	20	(Шляхом...) впровадження інноваційного потенціалу у навчально-виховний процес	1	25%
	21	усунення законодавчих недоречностей	1	25%
	22	встановлення механізму контролю над навчальними закладами різного типу	1	25%
	23	зміни навчальних програм, планів, кількості годин у закладах освіти	1	25%

Додаток Б

**Реформа системи шкільної освіти Австрії,
запропонована Г. Хайдером (Prof. G. Haider)**

Вік Клас

		Університети Universitäten		Спеціалізовані вищі навчальні заклади Fachhochschulen	
		Отримання атестату про закінчення повної середньої освіти Hochschulreife		Fach-Hochschulreife	
					Іспити зі спеціальності Berufsreifprüfung
18	13	Гімназії AHS	Технікуми BHS	Училища BMS Відбір	Професійна школа Berufsschule Розподіл на групи
17	12				
16	11				
15	10				
14	9	Вступні іспити			
		Іспити Mittlere Reife			
13	8	Нова середня школа MITTELSCHULE			
12	7				
11	6				
10	5				
9	4	Початкова школа Volksschule			
8	3				
7	2				
6	1				
		Співбесіда, що визначає рівень готовності до школи Schulreife			
5		Рік підготовки до навчання у початковій школі Verpflichtendes Vorschuljahr/Kindergarten			

AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) – загальноосвітня повна середня школа: гімназії різного типу.

BHS (Berufsbildende Höhere Schule) – технікуми.

BMS (Berufsbildende Mittlere Schule) – професійно-технічні школи, училища.

Berufsschule – обов’язкова професійна школа для тих, хто не навчається в загальноосвітніх середніх закладах.

Mittlere Reife – іспит для отримання атестату про закінчення середньої освіти.

Джерело : Schmid K. Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus Sicht der Unternehmen / K. Schmid, H. Hafner // ibw-Forschungsbericht. – Wien : ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2011. – № 161. – 138 s., S. 99.

Додаток Б.1.

Реформа системи шкільної освіти, запропонована А. Вернером (Adolf Werner)

Вік	Клас							
18	13							
17	12	AHS	BHS	BMS	Lehre			
16	11				Mittlere Reife Іспити			
15	10							
14	9							
13	8	Молодша середня освіта Gesamtschule Hauptschule AHS-Unterstufe						
12	7							
11	6							
10	5							
9	4	Початкова школа Volksschule						
8	3							
7	2							
6	1							

AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) – загальноосвітня повна середня школа: гімназії різного типу.

BHS (Berufsbildende Höhere Schule) – технікуми.

BMS (Berufsbildende Mittlere Schule) – професійно-технічні школи, училища.

Джерело : Schmid K. Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus Sicht der Unternehmen / K. Schmid, H. Hafner // ibw-Forschungsbericht. – Wien : ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2011. – № 161. – 138 s., S. 97.

Додаток В

Навчальна програма з релігієзнавства для 5 (9) класу гімназій

Місяць	Тематичне поле	Мета
Вересень	Учень та його життя. Школа як простір комунікації. Вільний час. Культура вільного часу. Значення дружби. Сім'я. Проблеми неповних сімей. Віра.	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз життєвої та соціальної сфер життя учнів; – усвідомлення важливості дружби та партнерства; – розуміння дружби як шляху знаходження душевної рівноваги; – позитивне напуття; – вміння розв'язувати конфліктні ситуації у школі та сім'ї; – сприйняття вільного часу як творчого процесу.
Жовтень	Ідеал-Ідол-Взірець. Талант. Самореалізація. Вплив засобів масової інформації. Церква та молодь. Церковні молодіжні спільноти.	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз власної життєвої позиції; – розвиток здібностей та вмінь, що допомагатимуть у пізнанні себе та Бога; – віра у власні сили; – самоконтроль.
Листопад	Згода та протиріччя. «Нові релігії», «Молодіжні релігії» – що це? Секти (наприклад, Свідки Іегови, Діти Бога). Структура секти. Основні правила спілкування з представниками сект. Секта як виклик християнству.	<ul style="list-style-type: none"> – розвиток умінь вести бесіду із представниками релігійних спільнот; – аналіз різниці між католицькою церквою та сектами; – ознайомлення з альтернативними релігійними спільнотами.
Грудень	Релігія як феномен людства. Пізнання світу. Свобода віросповідання. Віра. Релігія та виховання.	<ul style="list-style-type: none"> – осягнення притаманності релігії тільки людині; – сприйняття релігії не як особистісної користі; – розуміння сенсу віросповідання; – набуття знань, що допомагатимуть розрізняти марновірство.

Місяць	Тематичне поле	Мета
Січень	Світові релігії та їх структури. Релігійна толерантність.	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення присутності Бога в усіх світових релігіях; – розгляд правочинних світових релігій; – збагачення знань про світові релігії з позиції католицької церкви .
Лютий	Християнська віра. Довіра як основа життя. Сила релігії.	<ul style="list-style-type: none"> – сприйняття віросповідання як Божого дарунку; – усвідомлення значення людської довіри; – значення релігії у повсякденному житті.
Березень	Віра та знання. Різниця між досвідом віри та набутими знаннями. Бог – партнер людини. Досвід Бога в Біблії та церковній історії. Вірність, любов, духовність.	<ul style="list-style-type: none"> – реальність віри та дійсність знань; – обґрунтування різних поглядів однієї думки; – вивчення різноманіття Божого досвіду; – осягнення тотожності Божої та людської діяльності.
Квітень	Старий Заповіт. Історія віри ізраїльського народу. Біблія як слово Бога в людському слові. Релігійне натхнення.	<ul style="list-style-type: none"> – по засобах, обраних учителем біблійних розповідей, учні вивчають історію Бога та людства; – аналіз Біблії як церковної книги; – сприйняття релігії як ліків від жалоби та відчаю.
Травень	Новий Заповіт. Євангеліє. Історія церкви. Характерні риси церков перших 6 століть. Державна церква. «Молоді церкви». Виникнення орденів.	<ul style="list-style-type: none"> – осмислення важливості історичної значущості Євангелія; – вивчення життєвого шляху Ісуса; – аналіз зіткнення духовних ідей церков із політикою державного керівництва; – дослідження внутрішнього устрою спільнот та орденів.
Червень	Церква як основа суспільства. Сім'я та церква. Культура християнства.	<ul style="list-style-type: none"> – ознайомлення учнів із церковним приходом; – вивчення функцій церкви; – розуміння завдань церкви; – відчування співвідношення церкви – сім'ї – навколишнього середовища; – екскурсії.

Додаток В.1.

Кількість годин навчальних дисциплін 5-8-х класів у гімназіях Австрії

Обов'язкові дисципліни	Класи кількість годин				Загальна кількість годин	Автономна кількість годин
	5	6	7	8		
Релігієзнавство	2	2	2	2	8	8
Німецька мова	4	4	4	4	16	16–18
Перша сучасна іноземна мова	4	4	4	3	15	12–21
Латинь	–	2	4	5	11	10
Друга іноземна мова або грецька мова	2	2	4	4	12	12–16
Історія та соціологія	–	2	2	2	4	4–10
Географія та економіка	2	1	2	2	7	8
Математика	4	4	3	3	14	12
Геометрія	–	–	–	2	2	2
Біологія та охорона навколишнього середовища	2	2	2	2	8	8
Хімія	–	–	–	2	2	2
Фізика	–	1	2	2	5	5
Музика	2	2	2	1	7	8
Образотворче мистецтво	2	2	2	2	8	8–10
Праця	2	2	–	–	4	–
Фізичне виховання	4	3	3	3	13	13–16

Джерело : EURYDICE. The information Database on Educational system in Europe. The Education System in Austria 2008/2009. – Vienna : Federal Ministry for Education, the Arts and Culture, Federal Ministry of Science and Research, 2008. – 580 p. (Додатки В, В.1. та В.2.)

Додаток В.2.

Кількість годин навчальних дисциплін 9–12-х класів у гімназіях Австрії

Обов'язкові дисципліни	Класи кількість годин				Загальна кількість годин	Автономна кількість годин
	9	10	11	12		
Релігієзнавство	2	2	2	2	8	8
Німецька мова	4	3	3	3	13	12–20
Перша сучасна іноземна мова	3	3	3	3	12	12–21
Латинь	4	3	3	3	13	13
Друга іноземна мова або грецька мова	4	3	3	3	13	12–18
Історія та Політологія	2	2	2	2	8	8–10
Філософія	–	–	2	2	4	4
Психологія	–	–	2	2	4	4
Географія та економіка	2	2	2	2	8	8
Математика	3	3	3	3	12	12–18
Геометрія	2	2	2	–	6	–
Інформатика	–	2	2	2	6	8
Біологія та охорона навколишнього середовища	2	2	1	1	6	8
Хімія	2	2	1	1	6	2
Фізика	2	2	2	2	8	8
Музика	1	1	–	–	2	2
Образотворче мистецтво	2	1	–	–	3	3
Фізичне виховання	4	3	3	3	13	10–13

Додаток В.3.

Академічна гімназія м. Іннсбрук (розклад)

Альтернативні предмети	Нижчий ступінь					Вищий ступінь					Σ
	1.	2.	3.	4.	Σ	5.	6.	7.	8.	Σ	
Релігія	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	16
Етика	0	0	0	0	0						
Німецький	4	4	4	4	16	3	3	3	3	12	28
Англійська	4	4	4	3	15	3	3	3	3	12	27
			3B		14B						26B
Латина = французька	0	0	4	3	7	3	3	3	3	12	19
Грецька											
Французька	0	0	0	0	0	3	3	3	3	12	12
Італійська											
Історія											
Суспільні науки	0	2	2	2	6	1	2	2	2	7	13
Громадянське виховання											
Географія	2	1	2	2	7	2	1	2	2	7	14
Економіка							2B			8B	15B
Математика	4	4	3	3	14	3	3	3	3	12	26
Біологія	2	2	1	2	7	2	2	0	2	6	13
Екологія			2B	3N	8B						
			0N								
Хімія	0	0	0	2	2	0	0	2	2	4	6
Фізика	0	1	2	2	5	0	3	2	2	6	11
		0N	3N				2B			5B	10B
Філософія / Психологія	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4	4
Інформатика	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2
Музика	2	2	2	1	7	2	1				12
		3N	0N					2	2	5	
Образотворче мистецтво	2	2	2	2	8	2	1				13
Технології	2	2	0	0	4	0	0	0	0	0	4
Фізичне виховання / Теорія спорту	4	4	3	3	14	3	2	2	2	9	23
Розвиток ключових компетентостей (тільки м = N)	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	8
Вибір предмету (індивідуально з 6 кл.)	0	0	0	0	0	0		6		6	6
Загальна кількість годин	28	30	31	31	120	31	31	35	33	130	250

= альтернативні предмети

B = білінгвальні

Мережі (N)

Джерело : Akademisches Gymnasium Innsbruck [Elektronische Quelle]. – Zugang:

<http://www.agi.tsn.at/>.

Додаток Д

Поняття і терміни, які окреслюють напрями реформування системи гуманітарної освіти в європейському ареалі

Розглянемо сутність термінів «глобалізація», «локалізація», «індивідуалізація».

Визначення С. Хорнберга розкриває значення «глобалізації» у площині культурно-освітньої взаємодії як своєрідного підвищення міграційного потоку в країни Західної Європи, що призводить до створення наднаціональних організацій, наприклад Європейського союзу, ОЕСР і ЮНЕСКО в галузі освіти [251, с. 25]. Вітчизняний науковець І. Крапивний зазначає, що «глобалізація» – це наслідковий процес інтернаціоналізації, тобто розвиток міжнародних відносин з метою обміну інформацією у сфері міжнародної торгівлі [84, с. 131]. Спираючись на запропоновані визначення, робимо висновок, що «глобалізація» – це всесвітнє явище, спрямоване на об'єднання процесів розвитку економіки, культури і політики задля створення єдиного інформаційного простору.

Поняття «локалізація» (нім. *Lokalisierung*) у німецькомовному словнику (Duden) означає стримування, розміщення [214, с. 460]. Тлумачення «локалізації» у вітчизняному словнику української мови здійснюється відповідно до дієслова «локалізувати» – обмежувати певним місцем, не допускати поширення; який не виходить за межі [138, с. 707]. Тож можна зробити висновок, що «локалізація» – є процес внутрішньої взаємодії будь-яких явищ у просторово- обмежених економічній, культурній, освітній сферах.

Згідно з теорією П. Поша «індивідуалізацію» слід розглядати у двох напрямках, які є протилежними один одному: згори-вниз і знизу-вгору. Перший напрям доводить, що «індивідуалізація» – це виявлення вчителем у процесі навчання конкретних вимог до кожного індивіда: створення індивідуальних тестів та задач відповідно до розумових можливостей. У другому, знизу-вгору, «індивідуалізація» створює умови для самоорганізації, тобто з кола певних питань, задач або тестів індивід цілеспрямовано обирає їх за власним бажанням [306, с. 1–2].

Тож на думку І. Ченга реформи можуть здійснюватися за трьома напрямками: глобалізації, локалізації та індивідуалізації [194].

1. *Глобалізація* об'єднує знання, моральні цінності й технологічні розробки з різних країн світу, максимально використовує найкращий інтелектуальний потенціал у впровадженні новацій у навчанні (міжнародні програми обміну, навчання через Інтернет, дистанційне навчання, Інтернет-лекції, відео-конференції).

2. *Локалізація* освітніх реформ передбачає своєрідну взаємодію моральних цінностей, знань і технологій на місцевому рівні, тобто у просторових межах однієї країни із залученням місцевих громад. Це проявляється у виборі напрямів співробітництва у сфері освіти (міждержавне та інституційне співробітництво). Вагоме значення приділяється тут процесу приватизації навчальних закладів.

3. Процес *індивідуалізації* виставляє акцент на індивідуальному розвитку особистості, її ініціативності, внутрішній мотивації та спонукає до самореалізації. Індивідуалізація в освіті уможлиблює розвиток природного потенціалу в технологічному, економічному, соціальному, політичному, культурному й освітньому напрямках. Головною метою індивідуалізації у світлі реформування вважається впровадження індивідуального підходу у навчально-виховному процесі; введення навчальних програм для дітей з особливими потребами, методів і форм організації навчання; мотивація до самонавчання протягом життя, розвиток множинного інтелекту [194, с. 29–34]. Реформування системи освіти відповідно до трьох зазначених вище колій веде загалом до її глобальної модернізації.

Контекстуально пов'язаний із «модернізацією» термін «модифікація». У сучасному тлумачному словнику української мови (від пізнелат. *modificatio* – зміни) «модифікація» означає видозміну предмету або явища, що характеризується появою у нього нових ознак і властивостей при збереженні сутності; це предмет або явище, що зазнали такої видозміни і становлять різновид чогось [138, с. 776].

У великому енциклопедичному словнику Майерса (Meyers Großes Konversationslexikon) поняття «модифікація» відокремлюється від дієслова «модифікувати» (Modifizieren (lat.)) і розтлумачується як зміна, обмеження, кваліфікація [285, с. 15]. В економічній енциклопедії (Oekonomische Encyclopädie von J. G. Krünitz) «модифікація» – це зміни, відбіркові обмеження [296, с. 250].

Так, можемо вважати, що сутність поняття «модифікація» полягає в оновленні змісту існуючого стану речей, в результаті чого останні набувають нових характеристик.

Серед інших споріднених понять, що складатимуть смислову основу нашого дослідження, вирізняються: «гуманізм» (який презентує його ідеологічну сутність), «гуманітарний» (що визначає обрану галузь діяльності), а також «гуманітарна освіта», «гуманітарні науки» (які окреслюють сферу пізнання).

Згідно з словником С. Ожегова, «гуманізм» (від лат. *humanus* – людський) є прогресивною течією епохи Відродження, спрямованою на звільнення людини від ідейного закріпачення часів феодалізму [116, с. 299–300]. Як показує аналіз наукової літератури, поняття «гуманізм» (від лат. *humanus* – людський), розглядається як світоглядна позиція ставлення до людини як до особистості, зважаючи на свободу її вибору і прояв творчих здібностей. Термін «гуманізм» з'явився в Європі XIV–XVI століття. Він представляв собою культурно-філософську течію свого часу. Його виникнення пов'язують зі словосполученням *studia humanitatis*, що означає гуманітарну освіченість і яке було вперше використане філософом-гуманістом Леонардо Бруні в Італії для пояснення цілей і результатів збагачення духовного життя людини, непідвладного богослов'ю. Представники епохи Відродження визначали гуманізм і як окремий «філологічний» вид розумової діяльності, спроможний сформувати нове мислення людини незалежно від впливу церкви. В центрі наукової уваги гуманістів було «мудре слово», яке вони знаходили в античних текстах. Мета освіти у цей історичний період була пов'язана з піднесенням людини через пізнання античної істини [82, с. 32–33].

Термін «гуманітарний» (від лат. *humanitas* – «людська природа») співвідноситься з поняттям «людяний». Згідно з матеріалами словника С. Ожегова, «гуманітарний» – це той, що стосується особистості, а також репрезентує взаємовідношення *суспільства, культури та історії народу* [116, с. 144]. Український педагогічний словник дає таке визначення цього терміну: «гуманітарний» – це такий, що має відношення до свідомості людини й людського суспільства [144, с. 77]. Тлумачний словник німецької мови співвідносить поняття «гуманітарний» зі словом «*geisteswissenschaftlich*». Етимологія цього слова дозволяє виокремити такі складники: «*geist*» – дух, душа, розум і «*wissenschaftlich*» – науковий [113, с. 175]. Отже, «гуманітарний» – це такий, що стосується душі людини, а також її духовного та наукового життя. В англійській мові термін «гуманітарні науки» виражається двома поняттями: «*the Liberal Arts*» та «*the Humanities*». Перше словосполучення містить слово «*liberal*», яке перекладається як «вільний, рясний, великодушний». Другий термін утворився від слова «*humanity*», що означає «гуманність, людяність та людинолюбство» [5, с. 669]. Ці два терміни є синонімічними. Різниця полягає в тому, що існує два англомовних терміни: 1) «*the Humanities*» – це предметний цикл, який передбачає вивчення літератури та класичних мов; та 2) «*the Liberal Arts*» або «*the Arts*», які стосуються більш широкої сфери гуманітарного знання (правознавства, психології, археології та ін.).

Підсумовуючи вищесказане, ми можемо зробити висновок, що поняття «гуманітарний» уособлює різновид інтелектуальної, творчої та професійної діяльності людини, спрямованої на формування та освоєння нею суспільних культурних цінностей.

Доречно проаналізувати поняття «білінгвальна освіта». У працях вітчизняних компаративістів (Т. Бондарчук, М. Тадєєвої) «білінгвальна освіта» – це двомовна освіта, яка здобувається на засадах білінгвального навчання, тобто це процес сприйняття та вивчення іноземної мови (двох або більше) в умовах комунікації та опанування культури країни, мову якої вивчають. Білінгвальне навчання сконцентровується на формуванні мовленнєвих компетенцій,

ознайомленні дітей з культурою та релігією інших країн [19, с. 162; 141, с. 238]. Згідно з словником термінів міжкультурної комунікації Ф. С. Бацевича основою «білінгвальної освіти» є білінгвізм. Білінгвізм (лат. *bi* – двох + *lingua* – мова) – це здатність людини використовувати дві мови у процесі комунікації [11]. Виходячи з цього, ми вважаємо, що «білінгвальна освіта» – це процес, у ході якого індивід вивчає дві мови (рідну та іншу); мова навчання залежить від типу навчального закладу; також це процес здобуття нових знань про культуру країни, мова якої вивчається.

Додаток Д.1.

Умови історичного розвитку гімназійної освіти Австрії

Доцільно простежити розвиток гімназії як окремого навчального закладу в Австрії: на території тогочасної Австрії – землях, які державно утворювали цю країну упродовж кількох століть.

На думку австрійського історика і педагога Г. Енгельбрехта гімназії на території сучасної Західної Європи до V століття не існували як самостійні середні навчальні заклади. Вони (гімназії) вважалися уособленням університетської освіти. Гімназії у тогочасній Австрії відображали навчальну структуру первинних університетів (Archigymnasium) [215, с. 505]. Згодом, з виникненням університетів, гімназія розпочинає самостійне життя шляхом виокремлення і набуття первинного статусу загальноосвітнього закладу. Інший австрійський педагог О. Акс вважає, що освіта в первісних гімназіях Середньовіччя була переважно гуманітарною. У первісних гімназіях увага приділялася гуманітарним дисциплінам (читанню, письму, поезії, риториці), які спрямовувалися на гармонійний розвиток особистості. Істотне значення приділялося моральному, естетичному і фізичному вихованню [161, с. 7] .

Австрійський педагог О. Вільманн зазначав, що на території сучасної Австрії існували монастирські школи та школи при конфесійних орденах, навчання в яких здійснювалося на основі *Artes liberales* [355, с. 40–46].

Термін *Artes liberales* в перекладі з латинської мови означає «вільні» (шляхетні) мистецтва. Вільні мистецтва в таких закладах надавали лише загальні знання. Термін «*Artes liberales*» позначав сім галузей навчання: трівіум *trivium* (граматику, риторику, діалектику) і квадрівіум *quadrivium* (арифметику, геометрію, астрономію та музику), які викладалися на додаток до теології, канонічного права і медицини. Доцільно підкреслити, що термін «*Artes liberales*» виник за часів Еллінізму і пізніше, у добу Середньовіччя адаптувався до тогочасної системи освіти, підпорядкованої релігії. С. Боецій вважав, що

квадрівіум утворювали чотири математичні науки – чотири шляхи, які ведуть до розуміння (філософії). Квадрівіум вивчає абстрактні величини, класифікацію чисел, рахування днів ін. На його думку, *тривіум* складають логіка, граматика, риторика. Діалектика сприяє побудові суджень; логіка конструє слова у реченнях; граматика забезпечує правильність вимови, мистецтво промовляти [20, с. 24–57].

У нашому дослідженні ми звертаємо увагу на розвиток *тривіума*, оскільки його характерні риси визначають становлення і еволюцію гуманітарного пізнання. *Квадрівіум* передбачає розвиток точних наук. Важливим є те, що в освітніх закладах на території Австрії *тривіум* відносять до гуманітарних наук, які передбачають вивчення літератури, історії, філософії та мови. Тому у майбутньому ми зможемо спостерігати поступове виокремлення певної кількості наукових дисциплін, які становитимуть ядро гуманітарної освіти.

Цікавим є те, що першою монастирською школою в Австрії (у часи виокремлення її зі складу Баварії та отримання статусу герцогства, правління династії Бабенбергів) був заклад при Бенедиктинському ордені, який вважається найстарішим чернечим орденом Римсько-католицької церкви. Заснована у XII столітті при абатстві Мельк (сьогодні – Нижня Австрія), школа є першою діючою релігійною гімназією в сучасній Австрії – *Stiftsgymnasium Melk*. Підкреслимо, що характерною рисою тогочасного навчально-виховного процесу в школі було ігнорування індивідуальності людини як особистості. Діяльність закладу фокусувалася на релігійній освіті, що не давало можливості індивідууму проявити свій творчий потенціал. Викладання навчальних дисциплін гуманітарного напрямку здійснювалося засобами одноманітного заучування церковних текстів (молитов) та за допомогою співу. Література доби Античності вивчалася недостатньо. Підкреслимо, що розвиток закладу здійснювався фрагментарно. У XIV–XV століттях, внаслідок складних соціально-економічних реалій (церковний перерозподіл, хвороби ін.) відбувається реформування монастирської школи: реформа бенедиктинських монастирів «*Melker Reform*». Сутність реформи полягала у змінах сфери діяльності ченців. Це вплинуло на розвиток мистецтва,

архітектури та релігійної освіти в тогочасній Австрії. В основному в школі всі предмети викладали ченці, проте траплялося, що запрошували «світських вчителів». Відзначимо, що у період Реформації школа зазнає негативних істотних змін: унаслідок релігійних суперечок у суспільстві у закладі залишається працювати 6 чоловік, як результат, школа не може функціонувати. Значне відродження роботи закладу спостерігається у добу Відродження. Під впливом єзуїтів у стінах монастиря засновується єзуїтський колегіум, що зберегло тривалість навчання з 1 по 4 класи та подовжило курс ще у двох класах, але у Відні [265].

Важливим є те, що паралельно у цей час у Німеччині відомий педагог Й. Штурм утворює першу в Європі гімназію. Німецькомовні вчені (К. Геллер, Г. Ноль) вважають, що під впливом філософії гуманізму перша гімназія спрямовувалася на надання філологічної освіти. Гімназію було прийнято називати класичною оскільки увага приділялася гуманітарній освіті. Свідченням є перелік дисциплін, які входили до тогочасного навчально-виховного процесу: стародавні мови (грецька і латина), риторика, лекції зі старожитніх справ (історія). Тривалість навчання в гімназії складала 10 років. Гімназія об'єднувала три ступеня освіти: початкової, середньої і вищої [242, с. 217; 295, с. 50].

Доречно зазначити, що класична гімназія Й. Штурма започаткувала розвиток класичних гімназій (*Gymnasium*) на територіях німецькомовних народів (сучасні Австрія, Швейцарія). Пізніше у напрямі пошуку нових ідеологічних орієнтирів система освіти в цих закладах трансформувалася, увага почала приділятися мисленню дитини, світогляду та ін. Так з'явилися реальні гімназії (*Realgymnasium*), які пропонували вивчення тільки однієї мови та орієнтувалися на вивчення математичних наук (наприклад, арифметики).

В. Бьом вважає, що з появою гуманістичних шкіл в епоху Відродження відбулося послаблення конфесійного керування навчальними закладами тогочасної Австрії. За структурою навчального процесу такі школи ототожнювали з латинськими. До гуманістичних шкіл належали протестантські гімназії та єзуїтські колегіуми. Освіта в таких закладах була переважно гуманітарною.

Значна кількість філологічних дисциплін (латинська граматики, риторика, поезія, Закон Божий, логіка й етика) свідчить про домінування гуманітарної спрямованості гімназій. Відзначимо, що центральна роль відводилася вивченню латинської граматики та богослов'я [185, с. 46].

Вітчизняні педагоги (М. Левківський, М. Фіцула) відзначають, що упродовж доби Відродження поряд з церковною освітою спостерігалася зацікавленість західноєвропейського суспільства у здобутті класичної освіти, гуманістичний характер якої передбачав вивчення мов і літератури. Спільною рисою навчальних закладів єзуїтів і в гуманістичних шкіл було вивчення людини як живої, Божої істоти, дослідження духовного світу, природних здібностей, віри та життєвих переконань особистості [95, с. 26–26; 150, с. 465].

З появою гуманістичних шкіл перетворення у загальній системі освіти тогочасної Австрії торкнулися попереднього устрою, структури й організації навчання в прогімназіях. Освіта скеровувала увагу на духовну діяльність людства, що відтворюється за допомогою гуманітарних дисциплін через літературні твори, філософські концепції та мистецтво.

Предметом дослідження гуманітарних дисциплін у гімназіях XVI–XVII століть були також релігійні переконання особистості, мовні здібності, літературна й історико-філософська спадщина минулого. Проте відчуття невідступності впливу церкви на навчально-виховний процес у прогімназіях тогочасної Західної Європи все ще гальмувало прояви тенденцій світської освіти.

Д. Трьолер підкреслює, що разом із релігійною спрямованістю освіти відбувалося утворення певної предметної галузі в системі гімназій тогочасної Західної Європи, зокрема Австрії, яка зосереджувалася на духовному розвитку людини і мала здатність формувати певний тип світогляду. Це зумовлювало необхідність організації навчальних закладів нового типу з метою здійснення всебічного і гармонійного виховання наступного покоління [347, с. 219–220].

Перші спроби відійти від застарілих норм у навчанні були запропоновані в Австрії на початку XVII століття. Передусім освіта прагнула уникнути втручання церкви та перейти під заступництво держави. Так, перед австрійським урядом

постає завдання вилучити навчальні заклади в єзуїтів і встановити свій власний устрій. Остаточно це питання було вирішено тільки у XVIII столітті за часів правління Марії-Терезії. Цей період також відмічається тим, що у 1707 році у монастирі Мельк створюється перша гімназія. Засновником закладу вважається абат Б. Дітмайєр [265].

На думку В. Ергарта, зміни в загальній системі освіти Австрійської держави XVII–XVIII ст. запроваджувалися на основі ідейно-релігійних установ суспільства. Уряд був незадоволений не тільки системою освіти єзуїтів, а й середніми навчальними закладами. Тож низка нововведень безпосередньо торкнулася саме цих загальноосвітніх закладів. По-перше, відбулося перейменування латинських шкіл у гімназії. Причиною, що спонукала до нововведення, стало визнання навчальної програми латинської школи обмеженою. Така обмеженість виявлялася в навчальній меті школи та її вузькій спеціалізації. По-друге, виникала потреба у вивченні рідної мови та літератури. Результатом стало введення німецької мови та літератури до переліку основних дисциплін. Але виходячи з того, що все ще відчувався вплив церкви на освіту, латинська мова залишалася провідною, однак поступово втрачала свою актуальність і переходила до ряду стародавніх мов, які вийшли із ужитку [216, с. 31–35].

Звернемо увагу на те, що система освіти у гімназіях Австрії (часів правління Габсбургів) представлялася такими основними гуманітарними дисциплінами, як Закон Божий, латинська, грецька та німецька мови, література і філософія. У деяких гімназіях, які підпорядковувались університетам, викладали юриспруденцію та медицину. До переліку основних дисциплін у гімназіях на території сучасної Австрії відносили також арифметику, астрономію та етику [215, с. 134–135]. Тогочасна австрійська гімназійна система освіти мала гуманітарну спрямованість, яка окреслювала сферу знання, що орієнтується на моральне виховання, духовний та історичний розвиток індивіда. Гімназії, як вважав австрійський уряд XVIII століття, сприяли загальнокультурному та інтелектуальному становленню нації.

Основу гімназійної освіти на території тогочасної Австрії складали гуманістичні принципи виховання молоді, які вплинули на зміст викладання гуманітарних дисциплін. Гімназії скеровували увагу на індивідуалізацію освітніх процесів навчання. Процес індивідуалізації допомагав виявляти розумовий і творчий потенціал дитини з урахуванням її вікових і психологічних особливостей.

Г. Цеман підкреслює, що специфічною рисою суспільства XVIII століття було переосмислення традиційного навчання, в основу якого покладено зростання європейської економіки та потреба в освічених фахівцях. Просвітницькі ідеї XVIII ст. передбачали демократичний світогляд. Під впливом політичних переконань та індустріалізації суспільства епохи Просвітництва модифікувалася гуманітарна освіта. Особлива увага освіти в гімназіях Австрії приділялася розумовій діяльності людини, виникав інтерес до літератури (з'являються нові літературні жанри – такі, як сентименталізм і класицизм), історії та живопису. Водночас у цей історичний період гімназії переходять у підпорядкування австрійської державної влади. Відмітною рисою гімназій першої половини XVIII століття є їхня недоступність для простих людей. Лише дворянські діти спроможні були отримати гімназійну освіту і вступити до університетів. Проте таке нововведення тривало недовгий час [361, с. 147–150].

У другій половині XVIII століття знову прослідковувалися трансформації. Гімназійна освіта стала досяжною для усіх прошарків суспільства. Державне управління вважало, що надання можливостей для освіти піде на користь австрійському суспільству. Необхідність розвитку економічного, культурного й освітнього простору країни проектувало основну мету гімназій, яка вимагала суміщення гуманітарної освіти з естетичним вихованням. Результатом даної єдності стало формування нового типу світогляду, орієнтованого на розкриття сенсу життя [355, с. 9–32].

Таким чином, усвідомивши важливість і цінність інтелектуальної, освіченої верстви населення для розвитку держави, у XVIII столітті імператриця Марія-Терезія запросила до Австрії абата Й. Фельбігера. Метою запрошення була допомога у реформуванні системи освіти Австрії. Філософсько-педагогічні

погляди Й. Фельбідгера втілено у розробку шкільного статуту для навчальних закладів та покладено в основу державного закону про школи Австрії «Загальний шкільний статут для нормальних, головних, тривіальних шкіл». Наслідком цього статуту стало запровадження обов'язковості отримання початкової освіти й узаконення терміну навчання від 6 до 12 років [132, с. 249]. Вплив Й. Фербігеля на реформування системи освіти Австрії віддзеркалився у тогочасній методиці викладання навчальних дисциплін у гімназіях. Він наполягав на введенні системи опитування й ігноруванні заучування текстів. Натомість пропонував запровадити такий вид діяльності, як пояснення нового матеріалу [54, с. 17]. Надалі уряд зосередив увагу на реформуванні змісту навчально-виховного процесу в тогочасних австрійських гімназіях. Спочатку державне керівництво гімназіями при правлінні Марії-Терезії запровадило новий навчальний план, який передбачав доповнення переліку навчальних дисциплін новими предметами [55].

Так, у навчально-виховному процесі в гімназіях Австрії XVIII століття до основного переліку гуманітарних дисциплін додають предмет «Історія». Проте, ще не існувало чіткого розмежування деяких дисциплін. Тому викладання історії в гімназіях поєднували з географією, літературою і філософією. Згодом в австрійських гімназіях історія починає певною мірою виокремлюватися як предмет. Навчальне навантаження поповнюється такими предметами, як природна історія, історія і географія та філософія [338, с. 131–137].

Новітні процеси у змісті гімназійної освіти тогочасної Австрії орієнтувалися не тільки на гуманітарну освіту, а й на точні науки. Наприкінці XVIII століття відбуваються зміни у програмі математичних наук. Все більше розрізняють алгебру і геометрію, фізика виокремлюється у самостійну дисципліну. Характерною ознакою гімназійної освіти Австрійської імперії стало введення природничих наук до циклу навчальних дисциплін. Естетичне виховання представлено такими предметами, як етика, малювання і музика. Фізичне виховання в гімназіях здійснювалося переважно за рахунок гімнастики.

П. Штахель підкреслює, що гімназії на території Австрії протягом XVIII ст. налічували певну кількість предметів гуманітарного профілю, які вважалися

основними дисциплінами (Закон Божий, латинська, німецька і грецька мови, література, філософія, природна історія). Але зацікавленість суспільства оточуючим середовищем, природними явищами та політичними подіями в світі спонукала державне керівництво до подальшого реформування загальної системи освіти. Це виявилось у поступовому відхиленні від привілейованого гуманітарного профілю в австрійських гімназіях. Поштовхом стало зростання рівня економіки Австрії після здійснення аграрної, військової, церковної та освітньої реформ. Результат реформаційних процесів виявився у запровадженні предметів природничого і математичного спрямування в гімназіях на території сучасної Австрії [338, с. 139–140]

Згідно з теорією О. Вільманна, реформування розпочалося з військової служби, оскільки освічена армія розглядалася як засіб політичного впливу на країни Європи. Він вважає, що процес реформування не є результатом розвитку держави. Основною причиною цього була своєрідна гуманітаризація навчально-виховного процесу, яка спрямовувалася на покращання умов життя індивіда незалежного від церкви. Церковна реформа запропонувала рівні права католикам і протестантам, а також надала їм можливість вступу до університетів. Головним досягненням було підпорядкування церкви державі. Освітня реформа спричинила анулювання ордену єзуїтів, виникнення духовних семінарій на українських землях, які входили до складу Австрійської імперії, та започаткування системи початкової та середньої освіти [355, с. 309].

Підкреслимо, що цей факт остаточно перетворив гімназію на середній навчальний заклад із правом подальшого вступу до університетів, а таку навчальну дисципліну, як закон Божий, віднесли до складу обов'язкових предметів. Зауважимо, що нововведення і реформаційні процеси за часів правління Марії-Терезії у XVIII столітті започаткували доступність освіти для різних верств населення. Початкова освіта стає обов'язковою не тільки в самій Австрійській імперії, а й на територіях Угорщини та України.

Зрозуміло, що у подальшому існуванні Австро-Угорщина визначала ідеологічний, освітній та культурний шляхи розвитку країн, що приєдналися.

Міністерство віровизнань та освіти Австро-Угорщини надавало директиви щодо обов'язків шкільних рад, заснування приватних гімназій, виплати заробітної плати вчителям і вимагало від керівництва гімназій надсилати річні звіти. Однак щорічна звітність зі сторони України здійснювалася до початку наступного століття. Розвиток гімназійної освіти на території України відбувався нерівномірно у зв'язку з розпадом Австрійської імперії та подальшою русифікацією українського населення. У цей час гімназії вважалися закладами для здібних дітей, яким гарантували гуманітарну і загальнокультурну підготовку. Перед середніми навчальними закладами поставало завдання забезпечити освітні потреби індивіда і суспільства.

Австрійський педагог Д. Грімм стверджує, що у тогочасній Австрії почали замислюватися про реформування системи освіти в гімназіях після революції 1848 року. Важливим елементом у реформуванні гімназійної системи освіти було внесення змін у процес отримання професії вчителя гімназії. Для цього уряд запровадив екзамен. Так, у 1849 році, щоб опанувати спеціальність вчителя гімназії, людина повинна була успішно закінчити гімназію, філософські курси при університеті або ліцей, де викладають «класи гуманності» (верхня ступінь гімназії). Від вчителя також вимагалось знання німецької мови і філософії. Для отримання професії вчителя гімназії уряд має створити відділення «гімназійної педагогіки» на філософських факультетах в австрійських університетах. Це надало б можливість гімназіям отримати освічених працівників [237, с. 152–160]. Отже, розвиток австрійської гімназійної освіти орієнтувався на здобуття кваліфікованих педагогічних кадрів, від яких залежав рівень здобутої учнями освіти в цих навчальних закладах.

Особливого значення набуває той факт, що Австро-Угорський уряд у ХІХ столітті вводить систему атестатів зрілості. Нову систему було запозичено у Пруссії. Г. Йягер зазначає, що атестат зрілості становив собою екзамен, який проводився у складі певної комісії. Успішне проходження екзамену дозволяло гімназисту вступати до університету. Відомо, що саме це нововведення спонукало Австро-Угорщину на створення нових гімназій у багатьох містах країни.

Виходячи з того, що організація навчально-виховного процесу в тогочасних австрійських гімназіях організовувалася з урахуванням подій у соціумі, це призводило до збільшення кількості дисциплін у навчальній програмі цих закладів [258, с. 85].

Так, Г. Енгельбрехт вказує на те, що приблизно з середини століття навчання в гімназіях здійснювалося відповідно до нового статуту. Основним завданням статуту було переформування тривалості навчання в австрійських гімназіях, у результаті чого гімназійна освіта складала вісім класів. Суттєве значення у примноженні гімназійних класів відігравало також розширення спектру гуманітарних дисциплін. До латинської, грецької та німецької (рідної) мов державне керівництво додало нові, сучасні мови, а також каліграфію, малювання, спів і фізичну культуру [215, с. 500].

Австрійські гімназії до XIX століття надавали класичну гуманітарну освіту. Специфікою гімназійної освіти було запровадження дворівневої системи гімназійної освіти. Дворівнева система передбачала навчання спочатку в перших чотирьох класах гімназії, а потім у старших чотирьох [215, с. 502]. Загалом навчання в тогочасних гімназіях охоплювало 8 років: 4 роки вивчали граматику, 2 роки – гуманітарні науки (Закон Божий, мови, літературу) і 2 роки – філософію. Пізніше навчання в гімназіях Австрії чітко розмежувалося на ступені: нижчий і вищий. Зазначимо, що гімназійна освіта надавала якісну середню освіту та можливість вступу до університету [355, с. 345]. Дворівнева система освіти зберегла свої традиції до сьогодення (нижчий і вищий ступені).

Протягом XIX століття гімназії звільнилися від внутрішнього церковного порядку. Австрійський уряд вбачав успіх навчально-виховного процесу тільки за умови надання гімназійній освіті світського характеру. Враховуючи вищезгадану думку, австрійські гімназії вже до кінця XIX ст. функціонували у двох напрямках: державному і приватному. Відзначимо, що приватні гімназії є переважно закладами, де надається повноцінна релігійна освіта.

З огляду на історичне становлення гімназійної освіти в Австрії, відбувається наступний розподіл гімназій: гімназії з вивченням стародавніх або сучасних мов

(*Gymnasium*); реальні гімназії математичного напрямку з однією іноземною мовою (*Realgymnasium*); реальні гімназії з вивченням економічних наук (*Wirtschaftskundliches Realgymnasium*); Нова середня школа (*Neue Mittelschule*), Головна школа (*Hauptschule*), професійно-технічні училища (BHS Berufsbildende Höhere Schule) (див. підрозділи 2.2, 3.1).